



**Universidad Nacional de La Plata**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Secretaría de Posgrado**  
**Doctorado en Ciencias de la Educación**  
**Calle 51 e/ 124 y 125 (1925) | Ensenada | Buenos Aires |**  
**Argentina**

**DAIANA CAMARGO**

**JUEGO, CUERPOS Y MOVIMIENTO EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE  
EDUCACIÓN INFANTIL: DE LOS CAMINOS A LAS POSIBILIDADES EN EL CURSO  
DE PEDAGOGÍA**

2018

DAIANA CAMARGO

**JUEGO, CUERPOS Y MOVIMIENTO EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE  
EDUCACIÓN INFANTIL: DE LOS CAMINOS A LAS POSIBILIDADES EN EL CURSO  
DE PEDAGOGÍA**

**Tesis doctoral a cargo de la Mg. Daiana Camargo para acceder al grado de Doctora  
en Ciencias de la Educación bajo la dirección del Dr. Pablo Ariel Scharagrodsky y la  
codirección de la Dra. Leni Vieira Dornelles**

2018



Catalina – 4 años – Familia (archivo de la autora)

Yo quiero ser jugador...

"Cuando sea grande, no quiero ser médico, ingeniero o profesor. No quiero trabajar de la mañana a la noche, sea en lo que sea. Quiero jugar de la mañana a la noche, sea con lo que sea. Cuando sea grande, quiero ser jugador. Por lo tanto, vayan sabiéndolo: no voy para la escuela aprender a ser médico, ingeniero o profesor. Tengo más en que pensar y mucho más para hacer. Tengo tanto para jugar, como juega un jugador, mucho más para soñar, como sueña un soñador, y también para imaginar, como imagina un imaginador...Mi madre dice que no puede ser, que no es profesión de gente grande. Y después añade, al suspirar: «así es la vida». [...] ¿La vida es así? No para mí. Cuando sea grande, quiero ser jugador [...]"

Álvaro Magalhães, O Brincador

## AGRADECIMIENTOS

A Dios, por la fuerza y el coraje a lo largo del camino

Al Doctorado en Ciencias de la Educación- UNLP por la acogida a la propuesta y las posibilidades de aprendizaje durante el estudio

Al profesor Dr Pablo Ariel Scharagrodsky por orientarme en la investigación, ampliar posibilidades, miradas y aprendizajes

A la profesora Dra. Leni Vieira Dornelles por la codirección repleta de atención, diálogos, conocimientos y afecto.

Al Colegiado del curso de Pedagogía de la Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, por permitir el desarrollo de esta investigación

A los familiares...

Alejandro agradecida por su apoyo, paciencia y compañía en los estudios y en la vida

A mis padres, suegros, hermano, cuñados y sobrinos que me instigan a continuar, a creer en mí cuando yo misma no creía más (fueron cinco largos años, intensos y a veces dolorosos, se escribe una tesis y la vida sigue...Tesis y vida, vida y tesis... fueron tiempos de alegrías, conquistas, aprendizajes y superación)

Dimitri, *canpañero* foucaultiano, que con su mirada de cocker no entendía mis lágrimas, pero siempre estuvo a mi lado

A los amigos y compañeros de trabajo, el apoyo e incentivo se hizo energía en este proceso

A la vida, que tanto me ha dado... Gratitud.

A los abuelos, sus historias y conquistas,  
por el amor compartido, por los cariños y ejemplos  
A los bebés, por el tiempo que fue, ¡soy mejor por ustedes!  
A todos los niños que me mostraron el camino a seguir.

## RESUMEN

La presente tesis aborda el juego, cuerpos y movimiento en la formación de profesores de niños, teniendo como objetivos del estudio analizar la concepción de niños, juego, cuerpo y movimiento presente en el curso de Pedagogía – UEPG; verificar las relaciones existentes entre las concepciones de niños, cuerpo y movimiento y los abordajes sobre el juego tratadas en el curso de formación de profesores; identificar las concepciones de niños, cuerpo y movimiento y su articulación con el juego observadas y/o vividas en la práctica pedagógica durante las Prácticas Docentes Supervisadas en educación infantil; comprender en qué medida la formación inicial puede contribuir para una práctica pedagógica comprometida con las especificidades del juego. Con este propósito, examinamos la estructura curricular del curso investigado con el fin de identificar los tiempos y espacios destinados a los estudios sobre el niño/infancia, el juego, cuerpo y movimiento, enlazado con la escucha de los académicos sobre sus experiencias durante el proceso formativo y el análisis de los diarios de a bordo de la asignatura Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Infantil, debido al potencial reflexivo y cuestionador y revelador de estos textos. Tales análisis son tejidos apoyados en referencias que nos ayudan a pensar la ampliación de la formación de profesores, las especificidades de la formación de profesores de Educación Infantil, la potencia del juego, cuerpo y movimiento en los niños. Destacamos como contribuciones de este estudio el reconocimiento del juego, cuerpo y movimiento como medio de expresión y de construcción de conocimientos sobre los niños, siendo reconocido por las miradas atentas y voces indignadas de los estudiantes de Pedagogía, al depararse con el cotidiano de las instituciones de Educación Infantil y la capacidad de extrañamiento, cuestionamiento y reflexión sobre lo vivido en la institución educativa y en su proceso formativo, debido al escaso abordaje de temas relacionados con los niños/infancias y educación infantil. Como posible continuación de este estudio, destacamos la necesidad de que los niños, las infancias, el juego, cuerpo y movimiento, así como todas las otras especificidades del ser profesor de Educación Infantil, ingresen a los cursos de Pedagogía, en un movimiento de reflexión, indagación de los modelos impuestos, de valorización de la práctica, de la experiencia y de la sensibilidad.

**Palabras clave:** juego; cuerpo; movimiento; formación de profesores; pedagogía

## RESUMO

A presente tese aborda o brincar, corpo e movimento na formação de professores de crianças, tendo como objetivos do estudo analisar a concepção de criança, brincar, corpo e movimento presente no curso de Pedagogia – UEPG; verificar as relações existentes entre as concepções de criança, corpo e movimento e as abordagens sobre o brincar tratadas no curso de formação de professores; identificar as concepções de criança, corpo e movimento e sua articulação com brincar observadas e/ou vivenciadas na prática pedagógica durante o estágio na educação infantil; compreender em que medida a formação inicial pode contribuir para uma prática pedagógica comprometida com as especificidades do brincar. Diante de tal propósito, nos debruçamos ao estudo da estrutura curricular do curso investigado a fim de identificar os tempos e espaços destinados aos estudos sobre a criança/infância, o brincar, corpo e movimento, enlaçado a escuta dos acadêmicos sobre suas experiências durante o processo formativo e a análise dos diários de bordo da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, devido ao potencial reflexivo e questionador e revelador destes escritos. Tais análises são tecidas amparadas referenciais que nos auxiliam a pensar a ampliação da formação de professores, as especificidades da formação de professores para a Educação Infantil, a potência do brincar, corpo e movimento nas crianças. Apontamos como contribuições deste estudo o reconhecimento do brincar, corpo e movimento como meio de expressão e de construção de conhecimentos da criança, sendo reconhecido pelos olhares atentos e vozes indignadas dos acadêmicos de Pedagogia, ao se depararem com o cotidiano das instituições de Educação Infantil e a capacidade de estranhamento, questionamento e reflexão sobre o vivido na instituição educativa e no seu processo formativo, mediante a escassa abordagem de temas relacionados a criança/infância e educação infantil. Como encaminhamentos do estudo, destacamos a necessidade de que as crianças, as infâncias, o brincar, corpo e movimento bem como todas as outras especificidades do ser professor de Educação Infantil, adentrem os cursos de Pedagogia, num movimento de reflexão, indagação dos modelos postos, de valorização da prática, da experiência e da sensibilidade.

**Palavras-chave:** brincar; corpo; movimento; formação de professores; pedagogia

## ABSTRACT

This doctoral thesis sheds light on play, body and movement in the early childhood teacher education. To that end, we proposed some objectives: 1) To analyze the underlying concept of child, play, body and movement in the undergraduate program of Pedagogy at UEPG; 2) To verify the existing relationships between the concepts of child, body and movement and the approaches to play discussed in this teacher education program; 3) To identify the concepts of child, body and movement and their relationship to play observed and/or experienced in the pedagogical practice during the practicum in the early childhood education; and 4) To understand to what extent initial education programs can contribute to a pedagogical practice committed to the specificities of playing. In face of these objectives, we examined the curriculum of the program in Pedagogy to identify moments and spaces assigned to studies on the themes at hand. In this perspective, we heard the students talk about their experiences during their educational process as well as analyzed the diaries kept by them as result of their practicum due to the reflective, questioning and revealing potential of such data. The analyses are supported by a theoretical framework that help us think about broadening teacher education in order to deal with both the specificities of early childhood teacher education programs, and the potential of play, body and movement for children. Our research contributed to the recognition of these elements as a means of children expressing themselves and constructing knowledge, contribution perceived by our students of Pedagogy by their attentive looks and indignant voices when confronting the daily life of institutions of early childhood education. Moreover, their capacity of questioning and reflecting on the experiences lived when in those institutions and in their teacher education process are a contribution that reveal the scarce approach of themes related to children and their education. Ergo, our data analysis suggests that the program of Pedagogy needs to take children, infancy, play, body and movement as well as all other specificities of being a teacher of early childhood education into consideration, in a movement of reflection, of investigation of the imposed models for teaching, and of valuing of practice, experience and sensitivity.

**Key-words:** play, body, movement, teacher education, pedagogy



## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
JL	Juego Libre
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Equivalente a su par argentina CONEAU)
CFE	Consejo Federal de Educación (Conselho Federal de Educação)
CMEIs	Centros Municipales de Educación Infantil (Centros Municipais de Educação Infantil)
DCNFPEB	Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial y Continuada en Nivel Superior de Profesionales del Magisterio para la Educación Básica (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica)
DCNP	Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia)
DJ-	Desparrama los juguetes
ECA	Estatuto del Niño y del Adolescente (Estatuto da Criança e do Adolescente)
EI	Educación Infantil
IBICT	Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia)
LDB/LDBEN	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)
MEC	Ministerio de Educación y Cultura (Ministério da Educação e Cultura)
PNE	Plan Nacional de Educación (Plano Nacional de Educação)

## LISTA DE CUADROS

Cuadro 01: Curso de Pedagogía en Brasil.....	51
Cuadro 02: Formación de Profesores para Educación Infantil.....	70
Cuadro 03: Profesores por etapa- Educación Infantil.....	73
Cuadro 04: Orientaciones, perspectivas o tradiciones en la formación de profesores.....	91
Cuadro 05: Tipos de conocimiento constitutivos de la formación.....	94
Cuadro 06: La formación del profesor de Educación Infantil.....	103
Cuadro 07: Curso de pedagogía – UEPG: cronología.....	115
Cuadro 08: Curso de pedagogía – UEPG.....	120
Cuadro 09: Contenido de las disciplinas – Educación Infantil.....	121
Cuadro 10: Las materias de Pedagogía y los espacios de discusión sobre los niños, el juego, cuerpo y movimiento.....	132
Cuadro 11: Prácticas Docentes.....	182
Cuadro: 12: El estado del conocimiento.....	240
Cuadro 13: Investigaciones: Formación de profesores-Pedagogía-Educación Infantil.....	242
Cuadro 14: Investigaciones: “Formación de profesores”; Juego - Educación Infantil.....	243
Cuadro 15: Investigaciones: Niño; juego; “Educación Infantil” .....	244
Cuadro 16: Juego; Cuerpo; “Educación Infantil” .....	245
Cuadro 17: Cuerpo; niño; infantil .....	246
Cuadro 18: Movimiento del niño .....	247
Cuadro 19: Pedagogía; niño; juego; movimiento.....	247
Cuadro 20: Cuerpo; “movimiento del niño” .....	247
Cuadro 21: Investigaciones - Formación de profesores y la articulación entre juego, cuerpo y movimiento del niño.....	249

## LISTA DE IMÁGENES

Imagen 01: Gráfico – sexo de los participantes de la investigación.....	38
Imagen 02: Gráfico – Edad de los participantes de la investigación.....	39
Imagen 03: Gráfico – Año de ingreso al curso de Pedagogía UEPG.....	40
Imagen 04: Distribución de asignaturas – Pedagogía.....	58
Imagen 05: Localización del Municipio de Ponta Grossa – Paraná .....	114
Imagen 06: UEPG - Campus Central y Campus Uvaranas .....	114
Imagen 07: Asignaturas de Formación Básica General .....	118
Imagen 08: Asignaturas de Práctica como componente curricular .....	119
Imagen 09: Asignaturas de Formación Específica Profesional.....	119
Imagen 10: Asignaturas de Práctica Docente Supervisada.....	119
Imagen 11: Asignaturas de Diversificación y Profundización.....	120
Imagen 12: Diario de a bordo 01.....	197
Imagen 13: Diario de a bordo 02.....	200
Imagen 14: Diario de a Bordo 03.....	201
Imagen 15: Diario de a bordo 04.....	202
Imagen 16: Diario de a bordo 05.....	204
Imagen 17: Diario de a bordo 06.....	205
Imagen 18: Diario de a bordo 07.....	207
Imagen 19: El Juego y los principios de las DCNEIs.....	208

## LISTA DE APÉNDICES

Apéndice - Punto de partida, inquietudes, estado del conocimiento o lo que se dice sobre juego, cuerpo, movimiento en la formación de profesores para la educación infantil .....	238
---	-----

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 01	Cuestionario.....	251
Anexo 02	Entrevista.....	252
Anexo 03	Término de Participación en la Investigación.....	253

## ÍNDICE

Primeros pasos	18
La investigación... De la escritura hacia la vida, la vida enlazada en la escritura	22
<b>Capítulo I- ENTRE LAS RIQUEZAS DE INVESTIGAR: LOS CAMINOS (IDAS Y VENIDAS) DEL ESTUDIO</b>	
1.1 Elecciones y caminos	27
1.2 Rutas... Foucault y las posibilidades de pensar los dichos y escritos	30
1.3 A armar las valijas: ¿qué instrumentos son necesarios en esta caminata? Entrevistas, cuestionarios, diario de bordo.	33
1.4 Los viajeros (a caminar, a formarse, a hacerse profesor)	36
1.5 Mientras caminamos, aprendemos a mirar: sobre los estudiantes del Curso de Pedagogía- UEPG	38
<b>Capítulo II- FORMACIÓN DE PROFESORES PARA EDUCACIÓN INFANTIL: CONTEXTOS HISTÓRICOS, REALIDADES Y PERSPECTIVAS</b>	
2.1 Formación de profesores en el nivel medio: Escuela Normal/Magisterio/Formación de docentes	42
2.2 El curso de pedagogía y la formación de los profesores	50
2.3 ¿Quién puede ser profesor de Educación Infantil? De la figura materna a la identidad profesional. Algunas consideraciones...	61
2.3.1 Algunas orientaciones sobre la educación de los niños en Brasil	66
2.3.2 La educación de los niños y algunos aspectos legales	70
2.3.3 La especificidad legal en el Estado de Paraná	73
2.4 La necesidad apremiante de formación de profesores para la atención a los niños	74
<b>Capítulo III – SEGUIMOS MIRANDO A LA PEDAGOGÍA... ¿QUÉ HACEMOS CON LOS NIÑOS PEQUEÑOS? Reflexiones sobre la formación del profesor de Educación Infantil</b>	
3.1. Modos de gobierno de los niños pequeños: pensar la Pedagogía	79
3.2. Sobre la formación inicial y el curso de pedagogía	84
3.3. Sobre las prácticas de formación para el trabajo con niños pequeños	86
3.3.1. Sobre la formación y el conocimiento de los profesores	91
3.3.2. Estudios recientes sobre los niños y la formación de profesores	96
3.3.3. Tiempos, espacios y rutinas en la/de la educación infantil: la recurrente necesidad de reflexión o... formación para pensar/actuar de otra forma	106

**Capítulo IV- MIRAR HACIA SÍ MISMO... EL CURSO DE PEDAGOGÍA -  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – PR (UEPG):  
CONTEXTUALIZANDO EL ESTUDIO**

4.1 Pedagogía en la UEPG: de los contextos a los caminos y posibilidades	112
4.2 Formar profesores para la Educación Infantil en el Curso de Pedagogía-UEPG	118
4.3 El curso de Pedagogía y los espacios de conocer/reflexionar/discutir sobre el niño, el juego, el cuerpo y el movimiento en la Educación Infantil	131
4.3.1 Espacios para pensar a los niños: sujetos de la educación infantil	132
4.3.2 Espacios para pensar el juego.	134
4.3.3 Espacios para pensar el cuerpo y movimiento	136

**Capítulo V YO JUEGO, TÚ JUEGAS, NOSOTROS JUGAMOS: EL JUEGO, EL CUERPO Y EL MOVIMIENTO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL**

5.1 Juego, cuerpo y movimiento: conocer a los niños y las infancias	140
5.2 Modos de pensar, hablar, discutir y jugar para entender al juego	142
5.3 Juego y cuerpo en movimiento	147
5.4 Relación juego/cuerpo/movimiento	151
5.4.1 Un cuerpo que juega, un juego que traspasa el cuerpo: movimiento, conocimiento y cultura.	156
5.4.2 Jugar ... Sentidos, utilidad: ¿dónde está el cuerpo?	161
5.5 Juego, cuerpo y movimiento de niños y niñas: otras miradas y haceres, pues jugar es con los cuerpos.	167
5.6 Las Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Infantil como posibilidad de articulación entre conocimientos y prácticas referentes al juego, el cuerpo y el movimiento	177
5.6.1 Juego-cuerpo y movimiento como ejes de formación para actuación con los niños pequeños	188
5.6.2 De la residencia y el juego, cuerpo y movimiento	193
<b>Consideraciones finales</b>	193
<b>Referencias</b>	225

## PRIMEROS PASOS

En diferentes tiempos y realidades, las investigaciones y reflexiones se integran a la necesidad de una profundización de la comprensión del juego, considerando al adulto en relación con el niño. Al traer estos diferentes conceptos, volvemos en el tiempo y miramos a la profesora de educación infantil que fui y lo que me trajo hasta aquí. Hago una pausa aquí en la escritura, para contar “sobre mí”.

Pensar el juego, el cuerpo y el movimiento son inquietudes que me acompañan a lo largo del camino... La Daiana que se constituía profesora no se desprendía de las frustraciones de la niña que no iba bien en las clases de educación física, aun teniendo buen rendimiento escolar en las demás asignaturas del currículum; el gusto por la danza y las imposibilidades de realización de algunos deseos, colocados por cuestiones financieras y sociales (la danza que pulsaba, los deseos de bailarina, la escuela que no propiciaba otras prácticas corporales...) finalmente, buscando espacios danzantes me encuentro con la danza folclórica, y allí me expreso, me realizo, me conozco... me pongo a prueba, aprendo la necesidad de la persistencia, del perfeccionamiento. Mientras bailo, paso este tiempo envuelta en el proceso de formación inicial como profesora (primero magisterio, después Pedagogía) y me inquietan más y más las posturas escolares. Las restricciones vividas cuando era alumna persistían ahora en otros espacios (me inquietaba lo que vivía en las prácticas docentes, en las discusiones en las clases, en la rigidez de la asignatura de metodología de la educación física en el curso de magisterio para la que exigían investigar sobre formaciones militares<sup>1</sup>). Fue necesario pensar, estudiar, dialogar, escribir, sobre mis argumentos, discusiones y cuestionamientos que acompañaron el Curso de Pedagogía, del cual salí con nuevos anhelos para pensar sobre el cuerpo, el juego, el movimiento.

Dentro del sistema municipal de enseñanza de mi ciudad natal, aprendiendo día a día y preguntándome frecuentemente sobre las restricciones, los espacios, las fechas conmemorativas, la danza sin sentido... el cuerpo que repite y no baila, la danza que no hace brillar los ojos, la estresante cultura de las presentaciones y largos días, semanas,

---

<sup>1</sup> A través del Orden Unido, la tropa evidencia, claramente, los cuatro índices de eficiencia: (1) moral - por la superación de las dificultades y determinación en atender a los mandos, a pesar de la necesidad de esfuerzo físico; (2) disciplina - por la disposición y atención con que obedece a los mandos; (3) espíritu de cuerpo - por la buena presentación colectiva y por la uniformidad en la práctica de ejercicios que exigen ejecución colectiva; y (4) proficiencia - por el mantenimiento de la exactitud en la ejecución. b. Es, pues, el Orden Unido una actividad de instrucción militar conectada, indisolublemente, a la práctica de la autoridad y liderazgo y a la creación de reflejos de disciplina [...] Orden Unido una actividad de instrucción militar conectada, indisolublemente, a la práctica de la autoridad y liderazgo y a la creación de reflejos de disciplina (MINISTERIO DEL EJÉRCITO, 2000).

meses de poca música, poca expresión, poco movimiento, cuerpos sentados, pinturas limitadas, restricciones, disciplinamiento, duras rutinas...

Así surgen las preguntas: ¿Por qué no bailan? ¿Por qué bailan así? ¿Cuál es el sentido de la forma como los niños trabajan el cuerpo en la escuela? ¿Esos niños sienten algo al bailar? Y seguí investigando la danza en la escuela en el curso de especialización. Los escritos vuelven a la práctica, como nuevas prácticas, proponiendo resistencias y llevando, aunque en pequeñas dosis, práctica la práctica, momento a momento, mirada a mirada, en la oportunidad de cada sonrisa y descubrimiento, lo que consideraba fundamental para los niños... música, toque, rondas, ritmos, carreras, saltos, relajamiento... en fin, el cuerpo no podía permanecer fuera de la escuela. Experimentar el juego, el cuerpo y la danza y los beneficios de las acciones desarrolladas cada año lectivo, me invitaban a seguir. Así, las inquietudes toman una nueva forma al ingresar a la maestría, la danza que traspasa el proyecto inicial, me posibilita una nueva forma de mirar a los niños pequeños, entendiendo el juego como espacio del cuerpo en movimiento, tratado como Juego Corporal<sup>2</sup>.

En el andar para hacerme profesora, ensayando posibilidades, diseñando caminos, recortando y pegando nuevas acciones, llego al municipio de Ponta Grossa, Paraná, en el año 2009, para cursar la maestría en el Programa de Posgrado en Educación – PPGE-UEPG. La investigación realizada durante el Curso de Maestría mostró que las profesoras “dicen” jugar, apuntan algunas consideraciones sobre lo que consideran importante en esta práctica, aunque con poco fundamento que justifique lo que piensan sobre el juego, los cuerpos y el movimiento. Verifiqué prácticas recurrentes de “Juego libre” (JL) y prácticas descomprometidas denominadas “Desparramar Juguetes” (DJ) las cuales comprendemos como un jugar desconectado del quehacer pedagógico de la educación infantil, con poco involucramiento del profesor, poca estructuración de desafíos, tanto en lo referente a los juguetes disponibilizados, como a los espacios de juego.

Entiendo y valoro la riqueza del juego libre, pero no de la manera como fue vista durante la investigación, donde rutinariamente los niños tenían un tiempo de “patio” donde quedaban sueltos en el espacio y limitados por falta de elementos para jugar, ya que los gritos restringían los espacios de juego, sin juguetes, ni propuestas diferenciadas, quedándole a los niños correr, todos los días, de la misma forma. En otros momentos,

---

<sup>2</sup> El término “juego corporal” construido a partir de la comprensión del “juego físico” atribuido por Moyles (2002), con el objetivo de resaltar la amplitud de posibilidades del juego, así como de posibles articulaciones con estudios de otras vertientes, entre otros los de la corporalidad, considerando un contexto de actuación lúdica que involucre al profesional de la educación, independientemente de ser o no profesor de Educación Física, con el objetivo de apuntar la necesidad de un juego corporal integrado en la práctica educativa de la Educación Infantil (CAMARGO, 2011 p. 46).

para llenar el tiempo entre rutinas o actividades desparramaban los juguetes para que los niños se mantuvieran entretenidos, siempre los mismos juguetes (aun habiendo gran cantidad de material en los Centros de EI).

La realidad observada motivó la reflexión sobre dos perspectivas: la estructura de la Educación Infantil (realidad de la cantidad de niños por grupo, las rutinas establecidas en los CMEIs, la cantidad de trabajo de los profesores, que a veces pueden imposibilitar interacciones y opciones por prácticas libres); y la necesidad de mejorar la formación para pensar al juego como medio de creación de las posibilidades del cuerpo en movimiento<sup>3</sup> en la Educación Infantil.

Los análisis tejidos en el estudio citado, me llevaron a pensar sobre la complejidad del juego para, a partir de ahí, intentar comprender al juego como espacio del cuerpo en movimiento y la relación del mismo con la experiencia de los niños (que tienen sus tiempos, formas de pensar y actuar, necesidades/modos de jugar). Una práctica coherente del juego y de las posibilidades del cuerpo en movimiento necesita que los profesores problematicen, cuestionen, indaguen sobre el juego y que ellos estén dispuestos a jugar, a estar con los niños.

La maestría en educación me propicia también otra experiencia valiosa. En convenio establecido entre la Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR y la Universidad Nacional de La Plata- AR, paso dos meses de intensos estudios en la ciudad de La Plata, tiempo que transforma: conocimientos, seminarios intensos, cultura, vivencias (facturas, dulce de leche, helados...) Conozco personas especiales, formas de actuar, pensar, realidades sociales y políticas. Se abren puertas para un doctorado, oportunidad que se transforma en realidad. Gano una amiga, hermana, compañera para la vida y conozco a la persona que se hizo mi compañero, mi marido.

Finalizando la maestría y ya aprobada en concurso público, fijo residencia en esta ciudad. El año de 2011, ingreso como profesora colaboradora<sup>4</sup> en la Universidade Estadual de Ponta Grossa, en asignaturas de fundamentos teóricos en diversas licenciaturas, en 2014, dentro del campo de Prácticas Docentes Supervisadas. Sigo trabajando con niños, en los años iniciales de la enseñanza fundamental (escuela

---

<sup>3</sup> En la pequeña infancia el cuerpo en movimiento constituye la matriz básica del aprendizaje por el hecho de gestar las significaciones del aprender, o sea, el niño transforma en símbolo aquello que puede experimentar corporalmente, y su pensamiento se construye, de entrada, bajo la forma de acción (GARANHANI, 2002 p. 109).

Al ingresar en la escuela, independiente de la edad en que se encuentra, el niño pequeño trae consigo conocimientos sobre los movimientos de su cuerpo, pertinentes y contruïdos en los diferentes espacios y relaciones en que vive. De ese modo, la escuela de la pequeña infancia podrá sistematizar y ampliar el conocimiento del niño sobre su cuerpo en movimiento. (GARANHANI, 2005 p. 2024)

<sup>4</sup> Profesor colaborador es la denominación del docente admitido con contrato temporal, con plazo de dos años de actuación.



confesional, nuevas formas, tiempos, espacios, restricciones, indagaciones). Escribo el proyecto de doctorado, recibo la aceptación y retomo intensamente los estudios, articulando seminarios en la Argentina y en Brasil.

## **LA INVESTIGACIÓN... DE LA ESCRITURA HACIA LA VIDA, LA VIDA ENLAZADA EN LA ESCRITURA**

Los caminos de esta investigación se enlazan con quien soy, con lo que creo, con las indagaciones, alegrías e indignaciones cotidianas. A lo largo de la investigación, de la escritura, el trabajo con las Práctica Docentes Supervisadas en Educación Infantil posibilita compartir un poco de lo vivido, aprendido, pensado y me moviliza hacia nuevos saberes, nuevas experiencias, nuevas reflexiones.

Teniendo como objeto de investigación el juego, el cuerpo y el movimiento en la formación de profesores de niños, delineamos las siguientes cuestiones problematizadoras:

- ¿Qué enfoque/ concepción de niño, cuerpo y movimiento atraviesa la formación orientada hacia la práctica pedagógica con los niños pequeños?
- ¿Cómo se produce el espacio para la formación del profesional con una mirada orientada hacia el trabajo pedagógico con el juego?
- ¿Cómo se constituye la relación entre la concepción de niño, de cuerpo y de movimiento y el acto de jugar?
- ¿Cuál es el papel de las Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Infantil para la articulación entre conocimientos y prácticas referentes al juego, al cuerpo y al movimiento?

Partiendo de estos cuestionamientos, delineamos como objetivos del estudio analizar la concepción de niño, cuerpo y movimiento presente en el curso de Pedagogía – de la UEPG; verificar las relaciones existentes entre las concepciones de niño, cuerpo y movimiento y los abordajes sobre el juego tratados en el curso de formación de profesores; identificar las concepciones de niño, cuerpo y movimiento y su articulación con el juego observadas y/o vividas en la práctica pedagógica durante las prácticas docentes en educación infantil; comprender en qué medida la formación inicial puede contribuir para una práctica pedagógica comprometida con las especificidades del juego.

Organizamos este estudio en cinco capítulos, partiendo desde la estructuración metodológica, abarcando el recorrido histórico que envuelve a la formación de profesores, específicamente de profesores de niños pequeños. Tratamos de niños, juegos, cuerpos y movimiento, sus (in)comprensiones, posibilidades y desafíos bajo la óptica de niños potentes, socialmente constituidos, diferentes y en movimiento, de infancias y niños que

se organizan, inventan y reinventan, que mucho tienen para enseñarnos, para decir de sí, niños cuyos cuerpos vibran en saberes, necesidades, afectos e historias.

En el transcurso del primer capítulo delimitamos la metodología utilizada en la constitución de la investigación, fueron idas y venidas, construcciones y deconstrucciones a lo largo del camino. Por la preocupación por comprender más y más a los niños, el juego, el cuerpo y el movimiento, entiendo yo, nos colocamos en la carretera, ahora a pensar estos elementos en el espacio de la formación de profesores de la Educación Infantil. ¿Qué nos dicen los estudiantes de Pedagogía de la UEPG sobre los niños, el cuerpo y el movimiento frente a la complejidad del juego?

Consideramos a este estudio de corte cualitativo, utilizando a la discursividad y reflexiones de los estudiantes de Pedagogía para la apreciación de los datos obtenidos, dialogando con el marco teórico delimitado para la investigación, y buscando la construcción de otras miradas sobre la formación de profesores de Educación infantil frente a la especificidad del juego, el cuerpo y el movimiento.

Al trazar la ruta de este estudio, optamos por seguir a Foucault (1995; 2007; 2009) en aquello que apunta de que no hay diálogo ni ninguna forma de discurso que esté inmune a las relaciones de poder. Al oír lo que los estudiantes dicen sobre sí, sobre su constitución profesional, sobre su trayectoria, nos aproxima metodológicamente a la autobiografía (CARVALHO, 2003; PAULILO 1999)

Para la obtención de los datos de investigación, utilizamos como instrumentos de recolección la entrevista, el cuestionario y el diario de a bordo, enlazando los objetivos de nuestro estudio y formas de recolección de datos que respetaran a los participantes, incentivaran la participación y nos suministraran datos significativos.

En el capítulo II, intitulado “Formación de profesores para educación infantil: contextos históricos, realidades y perspectivas” discutimos los espacios y tiempos de formación de profesores, en el sentido de contextualizar históricamente, resaltando la formación de profesores de niños pequeños para que podamos reconocer el recorrido de constitución profesional y pensemos las posibilidades frente a nuevas formas de ser y actuar con y para los niños en la escuela. Nos apoyamos en este capítulo en los escritos de Saviani (2009, 2011); Roca (1999) Kishimoto (1999) Brezinski (2007), (Kulhmann Jr. (1998; 2000); Del Priore (2002), Rizzini (2008) entre otros investigadores cuya mirada se orienta hacia la trayectoria de la formación de profesores en Brasil, así como los documentos legales que instituyen, organizan y reorganizan la formación de profesores en a lo largo del tiempo.

Los niños y su (in)visibilidad en la pedagogía orienta la escritura del tercer capítulo, “Seguimos mirando hacia la pedagogía... ¿qué hacemos con los niños pequeños? reflexiones sobre la formación del profesor de educación infantil”. Con el propósito de tratar acerca de la necesidad apremiante de quebrar paradigmas sobre la formación/actuación/valorización de profesores de Educación Infantil, presentamos consideraciones sobre algunos modos de “educar” los niños en espacios de formación, incluyéndose aquí el curso de Pedagogía como espacio de formación inicial del profesor. Resaltamos que los niños necesitan estar en el centro de las acciones educativas, y para ello en el centro de los espacios formativos. Conceptos y concepciones sobre los niños, infancias, juego, cuerpo y movimiento necesitan ser estructurados en sintonía con los niños reales, su pluralidad y necesidades.

Viendo la necesidad de reflexión sobre la formación de profesores para la Educación Infantil, cuyo espacio de formación considerado en este estudio es el Curso de Pedagogía, buscamos en los textos de Marcelo (2009), Marcelo y Vaillant (2009), Formosinho (2009), Oliveira-Formosinho y Kishimoto (2002), Roca (2002) y Martins Filho (2013) contribuciones teóricas que nos ayuden a pensar la formación de profesores, en sus aspectos generales y en las especificidades de la Educación Infantil. Tratamos de niños e infancias fundamentados en los abordajes de Bondioli y Mantovani (1988); Corsaro (2011); Sarmiento (2005) y Dornelles (2010).

“Mirar hacia sí... el curso de pedagogía - Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (UEPG): contextualizando el estudio” es el título del cuarto capítulo, en el cual abordamos los hechos considerados de mayor relevancia para la comprensión de la organización y funcionamiento del curso de pedagogía en la UEPG. Presentamos las particularidades de la ciudad de Ponta Grossa que dieron lugar a la creación de la universidad estadual y, posteriormente del curso de pedagogía tratado, cuya historia acompaña el avance económico del Estado de Paraná. Para ello nos basamos en los trabajos de Silva (2002), Masson y Mainardes (2009) y Antoniacomi (2014).

Buscamos presentar y/o discutir cómo los estudiantes perciben e identifican al sujeto de la educación infantil, los niños y los elementos de la práctica pedagógica incluidos como categorías centrales de este análisis (juego, cuerpos y movimiento), a lo largo de la formación inicial, y discutir esos datos a la luz del marco teórico de esta investigación. En los subtítulos que componen el capítulo son presentados los datos provenientes de las palabras de los estudiantes sobre las asignaturas y situaciones de aprendizaje que les permiten formarse para el trabajo con niños pequeños. Estos subtítulos se constituyen como categorías de análisis, así delimitados: Espacios de

pensar los niños: sujetos de la educación infantil; Espacios de pensar el juego; Espacios de pensar los cuerpos y el movimiento.

Al escribir el capítulo V intitulado “Yo juego, tú juegas, nosotros jugamos: el juego, el cuerpo y el movimiento en la formación de profesores para la educación infantil” traemos consideraciones sobre el juego, los cuerpos y el movimiento y la necesidad de conocer a los niños y las infancias; discutimos los modos de pensar, hablar, discutir y jugar como medio para entender el juego; tratamos del juego y del cuerpo en movimiento y reflexionamos sobre la relación juego/cuerpos/movimiento pensando en un cuerpo que juega, un juego que impregna el cuerpo trayendo a los textos voces que nos instigan a mirar al juego, sus sentidos, utilidad y preguntarnos: ¿dónde está el cuerpo?

Al hablar de cuerpo nos remitimos a los juegos, cuerpos y movimientos de niños y niñas en un intento por que otros nos permitan otras miradas y haceres con y para estos cuerpos. De esta mirada hacia el juego, emergen los saberes y necesidades a partir de las Prácticas Docentes Supervisadas en la Educación Infantil, a la que tratamos como posibilidad de articulación entre conocimientos y prácticas referentes al juego, al cuerpo y al movimiento.

En la defensa del juego que impregna al cuerpo y el movimiento de los niños creativos, productora de conocimientos y cultura, trazamos las consideraciones finales (o consideraciones para ir más allá), en un intento por explorar otros y nuevos caminos para la Pedagogía, atentos a los niños, sus necesidades, deseos, con la intención de movilizar otras prácticas pedagógicas, para una Educación Infantil viva, curiosa, danzante, juguetona, colorida, diferente, ¡feliz!



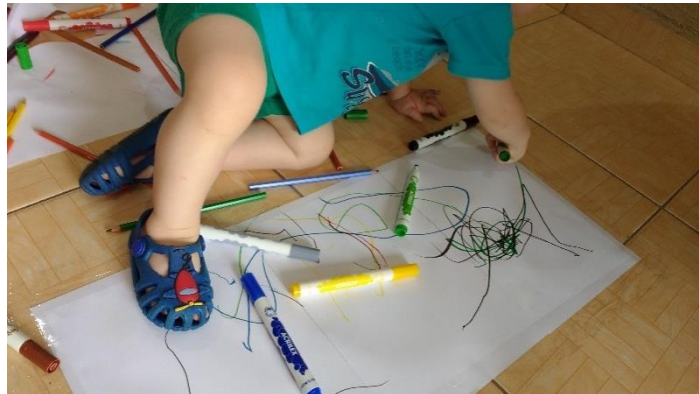
Lara – 3 años – Amparito en la panza de mamá (archivos de la investigadora)

A estrada

O Meu Olhar

O meu olhar é nítido como um girassol.  
 Tenho o costume de andar pelas estradas  
 Olhando para a direita e para a esquerda,  
 E de vez em quando olhando para trás...  
 E o que vejo a cada momento  
 É aquilo que nunca antes eu tinha visto,  
 E eu sei dar por isso muito bem...  
 Sei ter o pasmo essencial  
 Que tem uma criança se, ao nascer,  
 Reparasse que nascera deveras...  
 Sinto-me nascido a cada momento  
 Para a eterna novidade do Mundo...[...]  
 Alberto Caeiro  
 (O Guardador de Rebanhos  
 1946)

## Capítulo I- ENTRE LAS RIQUEZAS DEL INVESTIGAR: LOS CAMINOS (IDAS Y VENIDAS) DEL ESTUDIO



Solano – 1 año y 5 meses – (Archivo de la investigadora)

Pensar de otra manera los modos de ser infantiles hoy, pues continúo apostando por políticas de ser niño que recreen la vida infantil. Los invito a pensar en el devenir infantil como criar, como posibilidad de vivir el criar, vivir intensamente el proceso de ser niño como una práctica de potencialización de la Alegría de la vida. Los invito a ver la vida de los niños como la recreación de sí. El criar - el devenir niño- como una política de afirmación de la vida. (DORNELLES, 2010)

### 1.1 Elecciones y caminos

La preocupación por comprender más y más a los niños, el juego, el cuerpo y el movimiento, entiendo yo, nos coloca en la ruta, ahora pensando estos elementos en el espacio de la formación de profesores de Educación Infantil. ¿Qué nos dicen los estudiantes de Pedagogía de la UEPG sobre los niños, el cuerpo y el movimiento frente a la complejidad del juego?

Los pasos en la formación y en la investigación nos posibilitan ya decir que investigar es lanzarse a la búsqueda, inquietarse, moverse, parar a reflexionar y volver a moverse. Las reflexiones de Minayo (2001) sobre la investigación la consideran como una actividad básica de la ciencia, que alimenta la actividad de la enseñanza y la mantiene actualizada frente a la realidad. Investigar es una práctica que articula pensamiento y acción, un problema a nivel intelectual que emerge de la dimensión práctica, y así la investigación atiende y se vincula a circunstancias sociales. “Toda investigación se inicia por un problema con una cuestión, con una duda o con una pregunta, articuladas a

conocimientos anteriores, pero que también pueden demandar la creación de nuevos referenciales” (Minayo, 2001, p.19).

Amparados en la obra de Minayo (2001), retomamos elementos contenidos en el proyecto de investigación y pasamos a dar forma al estudio, en busca del perfeccionamiento de la metodología. Relacionamos el establecimiento de la metodología de estudio con el camino del pensamiento. ¿Por dónde andaremos hasta llegar al objetivo trazado? Delimitar la metodología es buscar un conjunto de técnicas, teniendo un instrumental claro, coherente, elaborado, que auxilie tanto en los impasses teóricos como en el desafío de la práctica (MINAYO, 2001).

Consideramos a este estudio de corte cualitativo, utilizando a la discursividad y reflexiones de los estudiantes de Pedagogía para la apreciación de los datos obtenidos, dialogando con el marco teórico delimitado para la investigación, y buscando la construcción de otras miradas sobre la formación de profesores de Educación infantil frente a la especificidad del juego, el cuerpo y el movimiento. La investigación, entonces:

[...] se preocupa, en las ciencias sociales, con un nivel de realidad que no puede ser cuantificado. O sea, ella trabaja con el universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes, lo que corresponde a un espacio más profundo de las relaciones, de los procesos y de los fenómenos que no pueden ser reducidos a la operacionalización de variables. (MINAYO, 2001, p. 21-22)

Sobre el abordaje cualitativo, Strauss y Corbin (2008) enfatizan que esta forma de investigación puede apuntar sobre la vida de personas, las experiencias vividas, comportamientos, emociones, así como sobre el funcionamiento organizacional, fenómenos culturales, movimientos sociales e interacción entre naciones. Puede ser usado tanto en las áreas sustanciales sobre las cuales hay poco conocimiento producido, como en aquellas sobre las que se sabe mucho, con el objetivo de constituir nuevas comprensiones.

De acuerdo con Chizzotti (2003), la investigación cualitativa envuelve personas, hechos y locales que componen el objeto de estudio, extrayendo de estos significados visibles y latentes, que requieren del investigador sensibilidad para percibir e interpretar los datos obtenidos, transformándolos posteriormente en un texto cuidadosamente escrito, con criterios científicos que describen los significados accesibles o velados del objeto de investigación.

Básicamente, hay tres componentes principales en la investigación cualitativa. Primero, están los datos, que pueden venir de varias fuentes, tales como entrevistas, observaciones, documentos, registros y películas. Segundo, están los procedimientos, que los investigadores pueden usar para interpretar y organizar



los datos. Estos generalmente consisten en conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos por medio de una serie de declaraciones preposicionales [...] Informes escritos y verbales son el tercer componente. Estos pueden ser presentados como artículos en periódicos científicos, en conferencias, o en libros. (STRAUSS Y CORBIN, 2008 p.24)

Buscamos así atender las particularidades de la investigación cualitativa a lo largo del estudio, tratando los datos con rigor, con el objetivo de afinar conceptos, generar nuevas discusiones y contribuir al avance de la ciencia, específicamente en el ámbito de la educación y por qué no decir también, de la educación física. Sobre las especificidades de la investigación cualitativa, Triviños (1987) siguiendo a Bogdan<sup>5</sup> (1982) destaca que: el ambiente natural es fuente directa de los datos y tiene al investigador como instrumento clave; es descriptiva; valora el proceso, no sólo los resultados y el producto; el análisis inductivo de los datos y el significado son preocupaciones centrales en el abordaje cualitativo.

El análisis cualitativo es realizado por proceso no matemático de interpretación, cuyo objetivo es descubrir conceptos y relaciones entre los datos brutos y organizar estos conceptos y relaciones en un esquema explicativo teórico (STRAUSS; CORBIN, 2008). Sobre el proceso de análisis, los autores resaltan la relación entre investigadores y datos, destacando el proceso como ciencia y arte. La rigurosidad para interpretar datos da este carácter científico, y la creatividad (arte) se manifiesta en la delimitación de categorías, organización de esquemas, presentación y discusión.

Triviños (1987) considera que la dimensión subjetiva de la investigación cualitativa incide en el análisis de los datos concediendo flexibilidad, posibilita andar entre las informaciones, interpretar, levantar nuevas hipótesis, así como buscar nuevos datos. Esta flexibilidad destacada por la autora contribuye con el desarrollo creativo y la organización científica del estudio cuando, a la vez que se crean formas y relaciones entre los datos, se respeta el contenido de los mismos.

En consonancia con Brito (2001) las elecciones metodológicas de un investigador delimitan las formas de construcción de conocimientos y las posibilidades de interacción con el objeto/sujeto, así como indican la interacción entre el objeto a conocer y la personalidad del investigador.

Sobre las elecciones metodológicas, durante el devenir profesora, mientras me transformo en investigadora, me deparo con Foucault (2007) inicialmente para pensar el disciplinamiento de los cuerpos, y de a poco me adentro en nuevas posibilidades, o sea

---

<sup>5</sup> BOGDAN, Robert C. & BIRTEN, S. K. *Qualitative research for education; an introduction for to theory and methods*. Boston. (ALLYNAND BACON, 1982. 253 p. 27-30).

que de los escritos foucaultianos emergen nuevas intenciones para investigar, indagar, problematizar. Investigar, observar a los niños, profesores, juegos, cuerpos, movimientos, espacios a través de esos entes foucaultianos, tanto fortalece los anhelos de saber más y más, como da impulso a nuevas indagaciones.

Para Foucault, significa que los discursos constituyen sistemáticamente los objetos sobre los cuales se habla. Las posibilidades presentadas por la forma de mirar los discursos presentada por el autor van al encuentro de mis preguntas y me orientan a pensar respuestas. Buscamos así, entender cómo son contruidos/constituidos determinados discursos y cómo se establecen como verdad.

## **1.2 Rutas... Foucault y las posibilidades de pensar los dichos y escritos**

El discurso no tiene sólo un sentido o una verdad,  
sino una historia  
(FOUCAULT, 1986, p.146).

Investigar es colocarse en movimiento, inquietarse, ver más allá. Es partir de las indagaciones, poner en las valijas las asociaciones teóricas, y seguir. El viaje es largo, imprevistos y desafíos pueden aparecer en cualquier momento y el recorrido puede llevarnos a nuevas elecciones, nuevos caminos.

Al trazar la ruta de este estudio, optamos por seguir a Foucault cuando dice que “no hay diálogo ni ninguna forma de discurso que esté inmune a las relaciones de poder”. Los escritos de este autor nos brindan las herramientas metodológicas que nos permiten ver las relaciones de poder solapadas en los dichos y escritos de los estudiantes de Pedagogía, analizar y comprender la formación del profesor sobre la relación juego/cuerpo/movimiento y sus implicaciones en la práctica pedagógica.

Delinear la metodología de este estudio bajo una perspectiva foucaultiana fortalece las opciones teóricas que realizamos, y que pueden ser profundizadas como forma de análisis de los registros y palabras de los académicos de Pedagogía. Nos permite pensar acerca de las posibilidades de lo que dicen y escriben, sobre estos discursos contruidos e imbricados de poder.

Entre las posibles miradas y comprensiones a las que la obra de Foucault nos instiga, destacamos que en este estudio nos inspira la genealogía<sup>6</sup>, considerando la perspectiva de resistencia a los discursos legitimados, tanto en las prácticas pedagógicas

---

<sup>6</sup> Los estudios de Michel Foucault se estructuran en dos etapas: arqueología y genealogía. Mientras el arqueólogo describe y analiza las prácticas discursivas, el genealogista muestra su relación con las prácticas no discursivas, que sujetan individuos, cuerpos, poblaciones a mecanismos de poder, uno de ellos, el menos sospechoso y el más generalizado y prestigiado, el juego de verdad. (ARAÚJO, 2007 p.22).

de formación, como en los espacios de educación infantil. La genealogía “es la táctica que, a partir de la discursividad local así descrita, activa los saberes liberados de la sujeción que emergen de esta discursividad” (FOUCAULT, 2005, p. 172).

Así, trataremos sobre la discursividad presente en los registros de los diarios de a bordo de los estudiantes y de los elementos contenidos en sus entrevistas y respuestas al cuestionario, con el fin de entender su constitución, sus condiciones, su historia. Al tratar de la historia, nos adentramos en la biografía de estos estudiantes, futuros profesores, cuyo recurso de oír lo que dicen sobre sí, sobre su constitución profesional, sobre su trayectoria, nos aproxima metodológicamente a la autobiografía.

Para Carvalho (2003, p. 284) “la biografía, al hacerse discurso narrado por el sujeto autor y protagonista, instauro siempre un campo de renegociación y reinención identitaria”. También sobre la biografía o historia de vida, Paulillo (1999) nos dice que esta se constituye como instrumento privilegiado para el análisis e interpretación, pues reúne experiencias subjetivas y contextos sociales.

Sobre la utilización de la historia de vida en los estudios sobre formación de profesores, Bueno (2002, p.23) lo considera como “una alternativa que ofrece varias posibilidades para replantearse y renovar las formas de educación de adultos, abriendo también, de esa forma, la posibilidad de construir una teoría sobre esa formación”.

De estas historias emergen discursos, a los cuales analizamos a la luz de los textos foucaultianos. Brandão (2004) al hablar del concepto de discurso en Foucault reitera algunas ideas del autor, de entre las cuales enfatizamos la comprensión del discurso como espacio de articulación entre saber y poder, en el sentido de que, quien habla, habla desde determinado lugar, cuyo derecho es reconocido institucionalmente. Tal discurso asume verdad y genera poder.

Ese hablar nos lleva al ejercicio de cuestionar, de dudar. Fischer (2001) resalta que una actitud metodológica foucaultiana se basa en la atención al lenguaje y en la producción de discursos, sin separar estas de las prácticas. La autora problematiza:

¿Qué le sugiere una actitud como esa al investigador? Sugiere, antes que nada, que es preciso aprender el ejercicio de la duda permanente sobre nuestras creencias, a las nominaciones que venimos haciendo a veces hace mucho tiempo, de tal forma que ya las transformamos en afirmaciones y objetos plenamente naturalizados. (FISCHER, 2001 p. 103).

Así, más allá de los cuestionamientos que delinean este estudio, nos ponemos a pensar las posibilidades, a ejercitar la duda, como destaca Fischer (2001) a verificar creencias y saberes, prácticas, verdades. Pensar la formación de profesores de

educación infantil, en lo que se refiere al juego, el cuerpo y el movimiento en un intento por ir más allá de lo que está establecido, naturalizado. Los estudios sobre la infancia a los cuales nos dedicamos, nos posibilitan ver a las infancias y los niños (y todo lo que a ellos se relaciona) fuertemente marcadas por verdades sobre las cuales podemos reorientar la mirada hacia nuevas, u otras, comprensiones.

En palabras de Dussel (2016, p.26), investigar con Foucault es tratar de la historia, “Interrogar esas configuraciones del hoy y del ayer con algunas preguntas que tienen que ver con el presente”.

Fernandes (2014) resalta los abordajes de Foucault sobre cuestiones que remiten al sujeto (ética, estética, verdad, escritura, cuerpo, identidad, conocimiento, saber, poder, gubernamentalidad), volcadas hacia sí y al discurso como práctica y sus denominadas materializaciones, lo que produce las subjetividades. De esta forma, buscamos pensar qué está componiendo los discursos de los estudiantes en formación en el curso de Pedagogía.

Y la primera tarea para llegar a eso es intentar desprenderse de un largo y eficaz aprendizaje que todavía nos hace ver a los discursos sólo como un conjunto de signos, como significantes que se refieren a determinados contenidos, cargando tal o cual significado, casi siempre oculto, disimulado, distorsionado, intencionalmente distorsionado, lleno de reales intenciones, contenidos y representaciones, escondidos en los y por los textos, no inmediatamente visibles. Es como si en el interior de cada discurso, o en un tiempo anterior a él, se pudiera encontrar, intacta, la verdad, que el estudioso despierta. (FISCHER, 2001 p. 198)

Vamos en busca de esto “disimulado, distorsionado, intencionalmente distorsionado, lleno de reales intenciones, contenidos y representaciones, escondidos en los y por los textos, no inmediatamente visibles” (tal cual describe la autora), para intentar comprender lo que se dice y por qué se dicen determinadas “verdades” sobre los niños, el juego, el cuerpo y el movimiento en el espacio de la formación de profesores.

En este sentido, buscaremos señalar y analizar la discursividades de los alumnos, de qué tratan sus dichos, sus registros, por qué y cómo traman una interfaz entre cuerpo/movimiento y juego en la formación de profesores. Queremos colocar a sus discursos en suspenso, investigar los discursos contenidos en los documentos orientadores de esta formación, y posteriormente en los discursos de los sujetos que sufren los efectos de la acción de estos discursos, los estudiantes del curso de Pedagogía.

Los escritos de Foucault nos hablan de la escuela y su papel, en lo que concierne a los discursos y las subjetividades. Para él, “todo sistema de educación es una manera política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los

podere que ellos traen consigo” (Foucault, 2007, p.44). Al reflexionar sobre la educación bajo la óptica foucaultiana Peters (2008) nos dice que:

[...] el archivo foucaultiano ofrece un abordaje para la problematización de conceptos y prácticas que parecían resistentes a un análisis más profundo antes de Foucault – en otras palabras, que parecían institucionalizadas, petrificadas y destinadas a una repetición interminable en la comprensión y en la interpretación académica. Después de Foucault, es cómo si debiéramos visitar a la mayor parte de las cuestiones importantes relacionadas con el poder, conocimiento, subjetividad y libertad en la educación. (PETERS, 2008, p. 192)

Revisitar conceptos como niño, juego, cuerpo, movimiento, lo que de ellos se sabe, se dice, sus porqués y sus construcciones, frente a la comprensión que necesitamos movilizar al pensar las cosas (la institución de la EI, los niños, las prácticas) con su constituirse cotidiano, en una comprensión de procesos históricos y de los discursos que crean/moldean lo que tenemos y sabemos hoy sobre educación y sus diferentes campos de actuación.

No se trata de decir que ahora los discursos sobre el juego, el cuerpo y el movimiento pasan a representar fielmente estos objetos de los cuales hablan, sino que existen condiciones históricas para que aparezca un nuevo objeto de discurso, o sea:

Eso significa que no se puede hablar de cualquier cosa en cualquier época; no es fácil decir alguna cosa nueva; no basta abrir los ojos, prestar atención o tomar conciencia, para que nuevos objetos inmediatamente se iluminen y, en la superficie del suelo, lancen su primera claridad. [...] el objeto no espera en los limbo la orden que va a liberarlo y permitirle que se encarne en una visible y locuaz objetividad; él no preexiste a sí mismo, retenido por algún obstáculo a los primeros contornos de la luz, sino que existe bajo condiciones positivas de un manejo complejo de relaciones. (FOUCAULT, 1997, p.51)

Relaciones que ofrecen al discurso objetos de los cuales se puede hablar, o mejor, las prácticas discursivas moldean las maneras de constituir el mundo, de comprenderlo mejor, de hablar mejor sobre él.

### **1.3 A hacer las valijas: ¿cuáles son los instrumentos necesarios en esta caminata? Entrevistas, cuestionarios, diario de a bordo.**

Con el objeto de comprender mejor cómo se constituye la formación de profesores de Educación Infantil, cuando nos referimos al juego, al cuerpo y el movimiento, optamos por la realización de investigación de campo. Lakatos y Marconi (2003) al definir investigación de campo, resaltan que es aquella que se realiza con el objetivo de obtener

informaciones y/o conocimientos sobre determinado problema, en busca de respuesta, por hipótesis a comprobar o con el propósito de descubrir nuevos fenómenos/relaciones entre ellos. “Consiste en la observación de hechos y fenómenos tal como ocurren espontáneamente, en la recolección de datos a ellos referidos y en el registro de variables que se presume relevantes, para analizarlos” (MARCONI y LAKATOS, 2003, p.186).

Frente a toda la rigurosidad que constituye el acto de la investigación, de las referencias, documentos, autorizaciones, hay un elemento fundamental: el humano. La persona, el participante que te auxiliará a constituir la investigación. Además de la disponibilidad del participante, Strauss y Corbin (2008) enfatizan la importancia de la sensibilidad del investigador al tratar los datos obtenidos.

En nuestra realidad de investigación, definimos como participantes a los estudiantes del 3º año del curso de Pedagogía – UEPG, ya que es el año de realización de las Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Infantil, entendiendo este como el momento en que el futuro profesor tiene la posibilidad de generar otras reflexiones sobre lo aprendido sobre los niños, el juego, el cuerpo y el movimiento.

Para la obtención de los datos de investigación, delineamos como instrumentos de recolección a la entrevista, el cuestionario y el diario de a bordo, enlazando los objetivos de nuestro estudio y formas de recolección de datos que respetaran a los participantes, incentivarán la participación y nos suministrarán datos significativos.

Consideramos que con tales recursos podríamos problematizar y profundizar la comprensión de lo que se piensa y dice sobre el juego, el cuerpo y el movimiento en la formación del profesor de Educación infantil.

Iniciamos con la elaboración del cuestionario (anexo 01 – p. 253) el cual fue compuesto de un sondeo de datos de los participantes de la investigación (edad, sexo, año de inicio del curso de Pedagogía) y de cinco preguntas abiertas versando sobre el abordaje de los temas niños, juego, cuerpo y movimiento en el transcurso del curso. Tal instrumento de recolección de datos tuvo sus preguntas orientadas hacia el proceso de formación del profesor de educación infantil. Sobre la utilización de cuestionarios entendemos que:

Cuestionario es un instrumento de recolección de datos, constituido por una serie ordenada de preguntas, que deben ser respondidas por escrito y sin la presencia del entrevistador. En general, el investigador envía el cuestionario al informante, por el correo o por un portador; una vez completado, el investigado lo devuelve por el mismo medio. (MARCONI; LAKATOS 2003, p.202)

El cuestionario fue disponibilizado a los participantes por medio de la herramienta virtual de *Google* Formularios, y el retorno fue de 35 (treinta y cinco) cuestionarios respondidos. La herramienta citada permitió la construcción de cuestionarios con preguntas abiertas o de múltiple elección que pudieron ser enviados vía email o compartidos enviando un *link* para acceso al cuestionario. “Las respuestas obtenidas son consolidadas en el propio sistema *on line* y presentadas en formato de gráficos y porcentajes simples” (BOTTENTUIT JUNIOR, LISBÔA, COUTINHO, 2011, p. 32).

Otro instrumento utilizado para obtención de los datos de la tesis, fue la entrevista (anexo 02 – p.254), compuesta de cuatro preguntas, orientadas hacia la comprensión de los conceptos y finalidades del juego, el cuerpo y el movimiento. Fueron realizadas 15 (quince) entrevistas, agendadas previamente con los estudiantes. Diez de estas fueron realizadas en ámbito presencial, en el espacio de la universidad en contra turno, y cinco entrevistas fueron concedidas por teléfono. Todos los registros fueron grabados y posteriormente transcritos integralmente, con auxilio del sitio web “O transcribe” (<http://otranscribe.com/>).

El uso de entrevistas, para Marconi y Lakatos (2003) constituye un importante instrumento de trabajo en el campo de las ciencias sociales, que permite una conversación efectuada cara a cara, siguiendo un método (estructuración de las preguntas) por medio de las cuales se presenta al entrevistado, verbalmente, la información necesaria. Sobre la validez del uso de entrevistas en la investigación cualitativa:

La entrevista es el procedimiento más usual en el trabajo de campo. A través de ella, el investigador busca obtener informes contenidos en los dichos de los actores sociales. Ella no significa una conversación sin pretensiones y neutra, una vez que se inserta como medio de recolección de los hechos relatados por los actores, como sujetos-objeto de la investigación que viven una determinada realidad que está siendo enfocada. Sus formas de realización pueden ser de naturaleza individual y/o colectiva (MINAYO, 2001 p.57).

Siguiendo los tipos de entrevista delimitados por Marconi y Lakatos (2003) y las consideraciones de Minayo (2001) hicimos uso de la entrevista estandarizada o estructurada, cuyas preguntas fueron predeterminadas, y su forma de realización de naturaleza individual. El uso de entrevistas en la investigación cualitativa es destacado en los estudios de Triviños (1987, p.137), “la entrevista estructurada, o cerrada, puede ser un medio que necesitamos para obtener las certezas que nos permiten avanzar en nuestras investigaciones”.

La utilización del diario de a bordo como instrumento de recolección de datos se adecua al estudio en la medida en que los registros de las experiencias vividas en Prácticas Docentes Supervisadas de Educación Infantil son identificadas por la investigadora (y profesora de la referida disciplina) como importante medio de reconocimiento de lo que el estudiante de pedagogía identifica como juego, cuerpo y movimiento en el espacio de la Educación Infantil. Los diarios utilizados en este estudio integran el archivo particular de los estudiantes investigados, constituyendo así un documento a ser investigado. Para Marconi y Lakatos (2003, p.181):

Documentos particulares - consistentes principalmente de cartas, diarios, memorias y autobiografías- son importantes sobre todo porque su contenido no ofrece sólo hechos, sino el significado que estos tuvieron para aquellos que los vivieron, descriptos en su propio lenguaje.

Las demás consideraciones en cuanto a la importancia de los diarios y registros en ellos contenidos, y su utilización como instrumento de reflexión de las prácticas, están presentados en el capítulo anterior de este estudio. Fueron digitalizados registros de 20 (veinte) diarios de a bordo, cuya selección presenta reflexiones y situaciones relacionadas con la temática de este estudio.

#### **1.4 Los viajeros (a caminar, a formarse, a hacerse profesor)**

Los estudios, discusiones y seminarios junto a los investigados, durante la asignatura de Prácticas Docentes, trajeron nuevas inquietudes sobre las prácticas pedagógicas y el cotidiano de la educación infantil. De estas emergían conversaciones fuertemente marcadas por ordenamientos y regulaciones del juego, confirmadas en los registros de diario de a bordo, que pasaron a constituir el elemento de análisis de esta investigación, con el objetivo de verificar cómo el futuro profesor dialoga, refleja y comprende los conceptos centrales de esta investigación, repitiendo: juego, cuerpo y movimiento.

Paso a paso estructuramos el marco teórico aquí presentado, buscando siempre articular con coherencia y significado los conceptos y las reflexiones tejidas sobre la temática.

La organización de la recolección de datos, después de definir los instrumentos de recolección y presentación, pasó por diferentes versiones y reformulaciones de los cuestionarios y formulario de entrevistas. Nos preocupamos por acercar al participante a



la investigación, presentando preguntas claras y coherentes, de las cuales pudiéramos obtener datos con la mayor validez posible.

Teniendo la investigadora contacto directo con los estudiantes, la invitación para la participación en el estudio ocurrió el mes de mayo de 2016, en una presentación del proyecto para los estudiantes por medio de una explicación oral, y a los interesados en contribuir con la investigación se les entregó el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (anexo 03- p. 255).

Los requisitos exigidos para garantizar la ética en la investigación, y la dignidad exigida en todas las investigaciones involucrando seres humanos, se cumplieron mediante la manifestación de anuencia con el estudio a través de la firma del término de consentimiento libre y esclarecido de los sujetos, individuos o grupos participantes y/o por sus representantes legales. Se exigió que el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCLE)<sup>7</sup> fuera de lenguaje accesible e incluyera la justificación, los objetivos y procedimientos que serían utilizados en la investigación, además de la explicación sobre las incomodidades, riesgos y beneficios esperados. Teniendo como requisito ser elaborado por el investigador responsable y ser aprobado por el CEP local. Es importante destacar que las informaciones levantadas por el investigador deberían ser usadas sólo para el levantamiento de datos de la investigación y no podrían ser usados para otros fines (Brasil, 2002).

El camino en la ruta de la investigación fue largo pero placentero, sorprendente (a veces irritante y hasta desesperante) frente a las inquietudes de investigación, de los quehaceres cotidianos que no siempre permitían una dedicación mayor al estudio, y a veces acababan en una pelea consigo mismo para la definición de lo que realmente sería importante en aquel momento para la significación del conocimiento producido.

Al tratar de conocimiento, ética, educación e investigación, Arroyo (2007, p. 16) presenta la importancia de que en la investigación se “incorporen las especificidades de saberes, valores, y experiencias que vienen de los diferentes. Significará otro pensar y otra práctica pedagógica”. Con esta mirada cuidadosa, continuamos hacia el próximo paso.

---

<sup>7</sup> Aunque en la Minuta de Resolución de la Ética en Investigación en Ciencias Humanas y Sociales se menciona la posibilidad de tal consentimiento no ser exclusivamente por escrito, optamos por hacerlo, recordando que esa posibilidad sólo fue incorporada al texto de la Resolución del Consejo Nacional de Salud (CNS n° 510/2016, art. 5°).

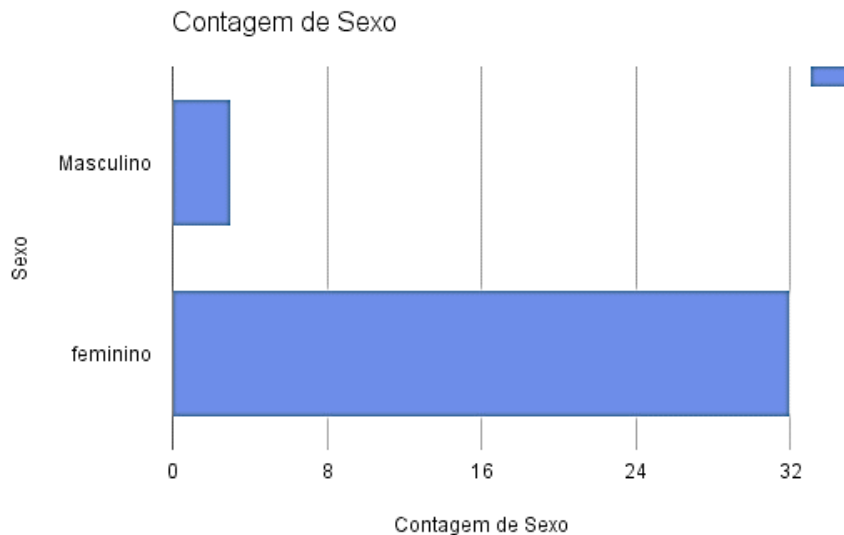
## 1.5 Mientras caminamos, aprendemos a mirar: sobre los estudiantes del Curso de Pedagogía- UEPG

Frente a la importancia de los participantes de una investigación y sus contribuciones a la producción de conocimientos, las regulaciones éticas de investigación garantizan por medio del Término de Consentimiento Libre y Esclarecido el respeto al participante y a los datos obtenidos, como dijimos anteriormente.

Los instrumentos de recolección de datos nos permitieron decir quiénes eran los estudiantes participantes, por medio de informaciones que los definían por sexo, edad y también los datos del grupo que integraron, manteniendo el sigilo de sus identidades. Para garantizar el anonimato, los participantes del estudio recibieron nombres ficticios, definidos por la investigadora.

Por medio de las cuestiones de sondeo sobre el perfil de los participantes de la investigación que componían el instrumento cuestionario, fue posible delinear sus características en este estudio, como presentamos en los gráficos abajo.

Imagen 01: Gráfico – Sexo de los participantes de la investigación



Fuente: Datos de la autora.

La gran mayoría de los participantes del estudio era de sexo femenino, sólo dos participantes eran de sexo masculino.

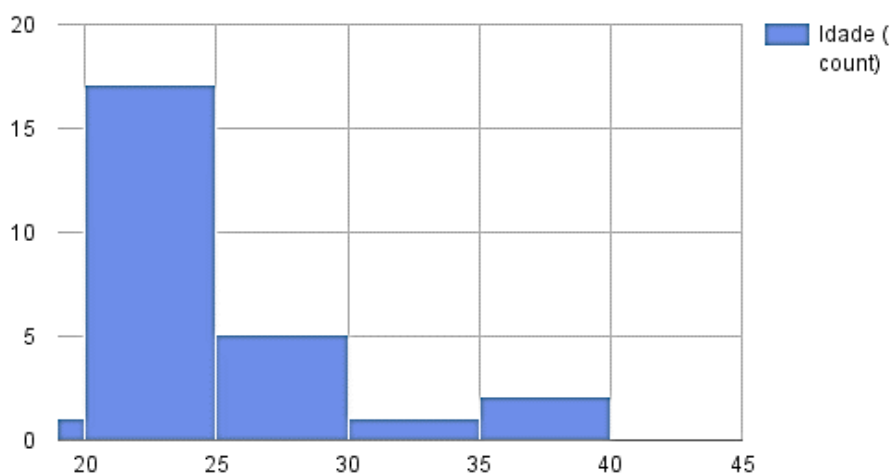
Como dicho anteriormente, sobre la presencia fuerte de las mujeres en el curso de Pedagogía, podemos considerar que aún resisten los paradigmas de que educar al niño pequeño es tarea femenina, marcada por vínculos afectivos, características de los

cuidados maternos, dejando a los hombres sin las “dadas” características impuestas históricamente como fundamentales para el trabajo con los pequeños. Esas restricciones determinaron quienes cursarían la enseñanza denominada Normal (nivel medio), y en la medida en que se organiza el curso de Pedagogía, tal comprensión de la relación mujer/educación/niño pasa a tener efecto en el público que busca formación de nivel superior.

Resaltamos que los textos de Louro (1986; 1997) y Arce (2001) discuten la constitución histórica de la imagen del profesional de educación infantil marcada por el mito de la mujer madre, reina del hogar, dotada de habilidades naturales para cuidado y educación del niño pequeño. Tal constitución marca, aún hoy, a los espacios de formación de profesores.

La mayoría de los participantes del estudio tenía entre 20 y 25 años (cómo presentado en la tabla más abajo), característica que podría estar relacionada con que el mayor número de estudiantes, que respondieron al cuestionario, eran del período matutino (correspondiente a los alumnos que ingresaron en el 2013).

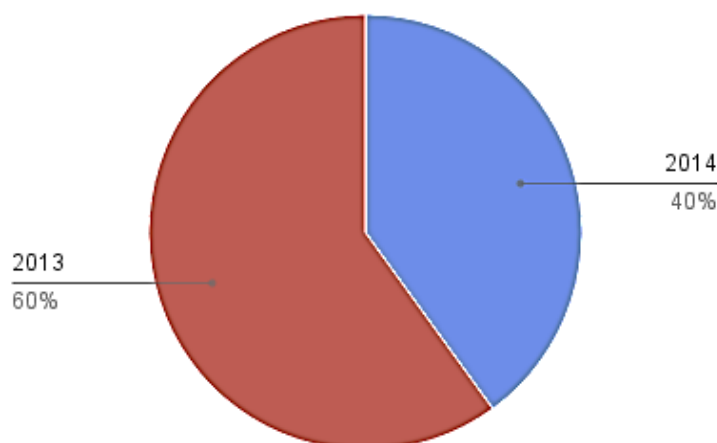
Imagen 02: Gráfico – Edad de los participantes de la investigación



Fuente: Datos de la autora.

Observamos a partir de ahí que el estudiante más joven tiende a matricularse en el período matutino, pues no ejerce función remunerada (pasantía o empleo) o actúa sólo en el período vespertino.

Imagen 03: Gráfico – Año de ingreso al curso de Pedagogía UEPG



Fuente: Datos de la autora.

Los alumnos son en su mayoría estudiantes, 60% son del período matutino (año de ingreso 2013), y el otro 40% frecuenta el curso en período nocturno (año de ingreso 2014).

Ambos grupos están siguiendo el currículum de Pedagogía ya presentado y discutido en este estudio, vigente a partir del 2013, que se divide entre las Líneas de Formación en Docencia en la Educación Infantil, Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental y Gestión en la Educación Básica. Con ellos vamos a caminar, oír, dialogar y buscar comprender lo que nos dicen sobre los niños, el juego, cuerpo y movimiento.

En este capítulo, delineamos el estudio, elegimos caminos, referencias, sujetos y espacios de investigación, lanzándonos al objetivo de comprender más y más a los niños, por medio del juego, del cuerpo y del movimiento teniendo como locus, el espacio de la formación de profesores de Educación Infantil y como sujetos, los académicos del Curso de Pedagogía. Los textos de Foucault nos acompañan en los análisis de los dichos y escritos sobre el niño, el juego, cuerpo y movimiento, buscaremos señalar y analizar las discursividades de los alumnos, de qué tratan sus dichos y sus registros.

Para ello, usaremos los datos provenientes de entrevistas, cuestionarios y diarios de a bordo, analizados en tres categorías: juego, cuerpo, y movimiento, considerando los matices, articulaciones e interferencias de otros elementos que pueden ayudarnos a discutir el juego, el cuerpo y el movimiento en el ámbito de la formación de profesores.

Presentamos así a nuestros sujetos de estudio resaltando la importancia atribuida al profesor en formación, lo que él tiene para decirnos sobre este proceso formativo y sus experiencias sobre el juego, el cuerpo y el movimiento.

En el capítulo a continuación buscamos contextualizar históricamente la formación de profesores, poniendo el énfasis en la formación de profesores de niños pequeños, de manera que podamos reconocer el recorrido de constitución profesional y pensemos las posibilidades frente a las nuevas y necesarias formas de ser profesor de Educación Infantil.

## Capítulo II- FORMACIÓN DE PROFESORES PARA EDUCACIÓN INFANTIL: CONTEXTOS HISTÓRICOS, REALIDADES Y PERSPECTIVAS



Lara – 3 años (archivos de la autora)

El profesor, con su mirada de quien está con los niños, pero también con los saberes y conocimientos, realiza la compleja tarea educacional de posibilitar encuentros, de favorecer interacciones lúdicas, constituir tiempos y espacios para la experiencia de los niños, sin ninguna garantía de que eso pueda acontecer. (BARBOSA; RICHTER 2015 p. 185).

### 2.1 Formación de profesores en nivel medio: Escuela Normal/Magisterio/Formación de Docentes

El abordaje de las especificidades de la educación de los niños pequeños no es un tema reciente, pues a medida que la sociedad pasa a dirigir una mirada diferenciada hacia los pequeños, el llamado “sentimiento de infancia”<sup>8</sup> surge en diferentes estudios que tratan sobre los niños, su forma de vivir, pensar, actuar y aprender. Desde los clásicos textos de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, de entre otros al caminar por la psicología del desarrollo, la sociología, la antropología, la pedagogía, mucho se ha dicho sobre los niños y su escolarización.

La atención a los niños en instituciones no siempre fue realizada bajo una óptica educacional, como describe Kuhlmann Jr (1998; 2000), ya que por cuestiones sociales surgidas de la atención a los huérfanos en la posguerra, de la aceleración de la industrialización y la necesidad de las madres de asumir actividades en el mercado de

<sup>8</sup> La expresión “sentimiento de infancia” trata de la sensibilización exacerbada acerca del niño, hasta entonces percibida como adulto en miniatura, y que pasa a constituir el centro de las atenciones de la familia y de la sociedad (ARIÈS, 1981; CAMBI, 1999).

trabajo, fueron organizados ambientes de acogida y cuidado para los niños con un sesgo asistencial, permeados por ideologías que segregaban por clases, atención para los pobres, y educación para los ricos. “Guarderías, escuelas maternas y jardines de infantes formaron parte del conjunto de instituciones modelo de una sociedad civilizada” (Kuhlmann Jr, 2000 p. 8).

Al tratar sobre la educación Infantil en la realidad brasileña, verificamos que el niño pequeño fue recibido en instituciones de acogida, guarderías, asilos, parques, jardines de infantes y pre-escuelas que históricamente los atendieron, pero es a partir de la Constitución de 1988 (influenciada por un movimiento mundial de reconocimiento de los derechos del niño<sup>9</sup>) que comenzamos a tener una mirada más cuidadosa hacia los niños y su educación, pasando a ser tratado con mayor rigor a partir de la LDB 9394/96 donde la Educación Infantil se integra a la Educación Básica.

De esta legislación derivan documentos importantes tanto en el ámbito de la formación de profesores, como las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de Educación Básica (2002) como textos específicos para pensar la práctica pedagógica como los Referenciales Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (1998) y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (2010).

En este sentido, buscamos reflexionar sobre la constitución/formación de los profesores que actúan en este nivel de enseñanza, con una mirada orientada hacia la historicidad de este profesional fuertemente relacionado con la maternidad y la calificación vocacional. Las amarras de estos paradigmas aún son percibidas en las palabras y acciones de los profesionales que actúan con niños pequeños (ARCE, 2001; CARVALHO, 2014).

La imagen modelar de la profesora naturalmente afectiva y maternal aún se encuentra fuertemente marcada por el mito de la maternidad – de la mujer como instintivamente cariñosa, paciente, dedicada, perspicaz, dinámica y educadora nata –, cuyo papel es asociado directamente al trabajo doméstico de organización del hogar, cuidado y educación de los niños pequeños (CARVALHO, 2014 p. 242)

Podemos así pensar que la constitución de una identidad profesional y las posibilidades de organización de espacios de Educación Infantil y prácticas pedagógicas diferenciadas, están fundamentadas en las imágenes que los profesores tienen de sí y de su profesión, necesitando constante reflexión sobre los niños, infancias y educación.

---

<sup>9</sup> La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), que delinea los derechos humanos básicos, fue adoptada por la Organización de las Naciones Unidas en 10 de diciembre de 1948; Convención Americana sobre Derechos Humanos, San José, Costa Rica, en 22 de noviembre de 1969.

Al colocarnos en movimiento de investigación sobre la formación de profesores para la Educación Infantil en Brasil, estamos entrando en un amplio y reciente campo de estudios, puesto que la atención hacia la intencionalidad pedagógica en la educación del niño pequeño gana énfasis a partir de la década de 1980, como vimos anteriormente, cuando nos referimos a la LDB 1996, requiriendo así, otra mirada hacia la formación del profesor.

Considerando que la oferta de educación para el niño pasa a ser tratada de manera diferenciada después de la Constitución de 1988 (artículo 208, inciso IV, garantiza la educación del niño de 0 a 5 años), fortalecida posteriormente por el Estatuto del Niño y del Adolescente ECA – 1990 (Art. 53, que resalta el deber del Estado con la educación del niño) y estructurada en la LDB 9394/96, artículo 21, “educación básica, formada por la educación infantil, enseñanza fundamental y enseñanza media”, se hace necesario un redimensionamiento de las prácticas pedagógicas y consecuentemente, de la formación de profesores para este nivel de enseñanza.

Creemos necesario entender el camino histórico de la formación de profesores de Educación Infantil en Brasil para la comprensión del proceso de constitución del profesor de educación infantil tanto en lo que concierne a la estructuración de su práctica pedagógica como a la identidad de este profesional.

Campos, Fullgraf y Wiggers (2006) resaltan que la educación infantil, en su trayectoria, está marcada por funciones sociales que penden entre lo asistencial, de características médico/higienistas<sup>10</sup> y, el modo de educación compensatoria/preparatoria habiendo necesidad de fortalecer un modelo cuyo foco sea pedagógico con énfasis en la enseñanza y el aprendizaje.

En lo que se refiere a la escuela normal, como espacio de formación de profesores, se observa que esta tiene sus raíces en Europa, donde fueron creadas tales instituciones con el objetivo de asegurar una formación inicial a los profesores de la enseñanza primaria. Anterior a la organización de las Escuelas Normales, los registros históricos apuntan que la formación y preparación del magisterio estaba a cargo principalmente de las órdenes religiosas, “dado que está documentada la existencia de asociaciones profesionales responsables por las acreditaciones que permitían ejercer el oficio de maestro, como era la hermandad San Cansiano en 1960 en España” (DELGADO, 1980 apud CARLOS MARCELO, 1999 p.72). Sobre la nomenclatura escuela normal:

---

<sup>10</sup> La perspectiva médico-higienista defendía los cuidados de higiene para mantenimiento de la salud. Los higienistas hablaban de intervención de la educación y de la salud para un pueblo más saludable, predicaban el cuidado y el control de enfermedades. (KUHLMANN JR, 2000)



El ministro francés Lakanal las designó con el nombre de escuelas Normales porque eran las escuelas que daban la “norma” docente, o sea, escuelas como las primarias, pero modelos donde a otro nivel se estudiaba la norma didáctica que deberían seguir aquellos que querían dedicarse a la enseñanza de los niños (GUZMAN, 1986, p. 17-18).

Las escuelas normales servían así para transmitir la forma de enseñar, la norma, como marca el autor, en un estilo único que nos remite a los modelos, a la unicidad de la enseñanza y de la forma de aprender, un modelo que atendía a los intereses de un tiempo y una población, y que entra en Brasil anclado en la premisa de constituir una nación por medio de la instrucción:

[...] El incremento de las Escuelas Normales estuvo fuertemente asociado a la creencia de que la educación sería un factor de estabilidad social, en un periodo de grandes tensiones en los Estados que se formaban. La estrategia de formación docente a cargo del Estado parecía eficiente y las Escuelas Normales se propagaban en todo el mundo (SCHAFFRATH, 2008 p.148-149)

El efecto de ese tipo de institución en Brasil muestra la no neutralidad de la formación de profesores y la necesidad de superación de algunos paradigmas contruïdos. Carlos Marcelo (1999) resalta que la historia muestra como el currículum de la formación de profesores en su extensión y calidad, discute cuánto este es determinado e influenciado por las necesidades e intereses sociales, políticos y económicos de la sociedad en cada periodo. “La necesidad del sistema productivo se satisfacía con una preparación elemental de los trabajadores, sin necesidad de aumentar los niveles de conocimientos, que por otro lado estaban reservados a aquellas personas con posibilidades económicas” (MARCELO, 1999).

Al discutir las funciones de la formación inicial de profesores, el autor (ídem.) destaca que esta cumple tres funciones: la formación y el entrenamiento de profesores (preparación de las funciones que el profesional va a realizar); el control de certificación, que está relacionado con el permiso para ejercer la profesión, y la función de agente de cambio del sistema educativo o reproducción de la cultura dominante (atender la necesidad/finalidad de la educación).

Estas finalidades y necesidades se modifican en consonancia con las exigencias y principios de la sociedad a la que se desea formar. Foucault nos lo recuerda cuando afirma que cada sociedad inventa el discurso de verdad que desea tomar para sí.

Pensando en las transformaciones en la formación de profesores los siglos XIX y XX, Saviani<sup>11</sup> (2009) identifica los siguientes periodos:

a) Ensayos intermitentes de formación de profesores (1827-1890) que se inicia con el dispositivo de la Ley de las Escuelas de Primeras Letras que obligaba los profesores a instruirse en el método de la enseñanza mutua, a sus propias expensas, y se extiende hasta 1890 cuando prevalece el modelo de las escuelas normales. b) Establecimiento y expansión del patrón de las escuelas normales (1890-1932), cuyo marco inicial es la reforma paulista de la escuela normal teniendo como anexo a la escuela-modelo. c) Organización de los Institutos de Educación (1932- 1939), cuyos marcos son las reformas de Anísio Teixeira en el Distrito Federal en 1932 y de Fernando de Azevedo en São Paulo en 1933. d) Organización e implantación de los Cursos de Pedagogía y de Licenciatura y consolidación del modelo de las escuelas normales (1939-1971). y) Sustitución de la Escuela Normal por la Habilitación Específica de Magisterio (1971- 1996). f) Advenimiento de los Institutos Superiores de Educación y de las Escuelas Normales Superiores (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p.143-144).

A partir de esta periodización buscamos destacar algunos acontecimientos y reflexiones considerados de gran relevancia para el abordaje de este estudio, para lo cual es fundamental situar históricamente a la formación de los profesores de educación infantil.

En sus análisis sobre la formación de profesores en el nivel medio, Saviani (2011) y Schaffrath (2009) resaltan que la creación de estos espacios de formación está relacionada con la institucionalización de la instrucción pública en el mundo moderno, así como la extensión de la enseñanza primaria a todas las capas de la población, tal era la mentalidad que primaba durante la construcción de los estados nacionales. En este sentido, vale destacar la fuerte influencia de la Iglesia Católica en el proceso de formación de profesores en Escuelas Normales.

La formación inicial de profesores a lo largo de la historia de Brasil se da por un largo periodo en las escuelas Normales, que según Schaffrath (2009) pocas alteraciones sufrieron con el pasaje del sistema Imperial a la República. Las políticas educacionales se mantuvieron con los mismos principios, con alteración sólo en el enfoque de la educación pública, pues en la República esta fue entendida como medio para viabilizar el sistema de voto universal.

La historia de la Escuela Normal está asociada a la necesidad de la profesionalización de los docentes, un tiempo de institucionalización de la instrucción pública en el mundo moderno que se construía bajo el signo del orden

---

<sup>11</sup> La utilización de los escritos de Demerval Saviani (2009, 2011) es fundamental para el abordaje de la historia de la educación brasileña, considerando su amplia investigación en el área. Aún con orientación teórica que se diferencia de la escogida para este estudio, el citado autor es una referencia valiosa para el conocimiento de la historia de la Pedagogía - formación de profesores en Brasil.

social burgués. En este contexto, las Escuelas Normales como locus especializado en formar profesores para la enseñanza primaria, tienen su historia atravesada por toda una coyuntura sociopolítica, que, como se puede percibir, va más allá de cuestiones de corte meramente pedagógico (SCHAFFRATH, 2009 p.146).

Así verificamos que la no neutralidad de la propuesta de formación de profesores venía al encuentro de las necesidades de la sociedad de la época, la escolarización con instrucción dirigida a determinados intereses, de la necesidad de profesores para auxiliar en la constitución moral de los ciudadanos. Sobre la formación de profesores y la escuela normal, destacamos que los estudios de Louro (1986) y Novaes (1995) traen importantes contribuciones para el conocimiento de este proceso de formación en diferentes estados brasileños, visto que las investigadoras presentan y discuten especificidades de la formación de profesoras en escuelas normales de Rio Grande do Sul y Minas Gerais<sup>12</sup>.

De acuerdo con Tanuri (2000) hasta la década de 1930 la formación de profesores ocurría en el curso normal de nivel medio, con formación orientada a la actuación en las series de la enseñanza fundamental.

La primera escuela Normal en Brasil fue instituida en la ciudad de Niterói - Provincia de Río de Janeiro, por la Ley n° 10, de 1835 cuyo currículum poco se diferenciaba de las escuelas primarias, a las cuales eran sumadas nociones de didáctica y lectura. El referido currículum contemplaba la lectura y la escritura por el método lancasteriano; las cuatro operaciones y proporciones; la lengua nacional; elementos de geografía; principios de moral cristiana. Para Lancaster (1823), “su nuevo método, que hacía uso constante de la memoria, promovía la inhibición de la pereza, de la ociosidad, y aumentaba el deseo por la quietud, pues era necesario escuchar y escribir al mismo tiempo” (NIEVES, 2003 p. 197). Esto nos remite a Foucault, cuando estudia sobre la economía del tiempo, la contabilización de gestos y de movimientos, el “ritmo impuesto por señales, silbidos, mandos, imponía a todos normas temporales que debían a la vez acelerar el proceso de aprendizaje y enseñar la rapidez como una virtud” (FOUCAULT, 1984, p.140).

Resaltamos que, inicialmente, la organización de la Escuela Normal no preveía matrícula de negros, ni de mujeres.

En la ley que creó la Escuela Normal, así como en su normativa, no estaba prevista inicialmente la matrícula de mujeres. Tanto que, desde su creación en 1835 hasta su extinción en 1851, no hubo ninguna mujer matriculada en la

---

<sup>12</sup> LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas**: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul. Tesis de doctorado; NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia, 1992.

Escuela Normal de Niterói. Solamente más tarde, en el periodo de reapertura de la escuela, es que las clases para preparar profesoras aparecen en el currículum (SCHAFFRATH, 2008, p.151).

A pesar del carácter femenino atribuido la formación de profesores (la figura recurrente de la normalista) verificamos que inicialmente las mujeres no eran contempladas en la formación, teniendo características diferenciadas décadas después. Después de esta primera experiencia con la formación de profesores en la Provincia de Río de Janeiro, el curso se consolidó a partir de la década de 1880 con la implementación de cursos de nivel medio para la formación de profesores en diferentes regiones del país, en su mayoría funcionando junto a los Liceos (escuelas destinadas la formación de la élite masculina), con algunas especificidades de acuerdo con la provincia en la que se organizaba el curso.

La historia de la Escuela Normal en Brasil está marcada por la inestabilidad, por un proceso de creación y extinción. La referida década de 1880, caracterizada por cambios ideológicos, políticos y culturales tuvo una reorientación en lo que se refiere a la formación de profesores, promovida por las reformas Leôncio de Carvalho (Decreto 7.247 de 19/04/1879), Almeida de Oliveira Oliveira (18/9/1882), Rui Barbosa (12/9/1882) y Cunha Leitão (24/8/1886) que trataban del mejoramiento del currículum de las Escuelas Normales, aumento de las exigencias para ingreso en estos cursos y ampliación al público femenino (ORTIZ, 2014).

Siguiendo con el curso normal, Cabral (2005) resalta que, aunque con adaptaciones para la realidad brasileña, las escuelas normales se estructuraron en consonancia con el modelo francés<sup>13</sup> de formación de profesoras en nivel medio.

Esta educación femenina vino impulsada por tendencias europeas que abordaban la educación de los niños, tarea asociada a la acción femenina, por de sus características maternas. “[...] La idea de que la educación de la infancia debería serle atribuida, ya que era la prolongación de su papel de madre y de la actividad educadora que ya ejercía en casa, comenzaba a ser defendida por pensadores y políticos [...]”. (TANURI, 2000, p. 66).

Las escuelas normales se destinaban a las clases menos favorecidas y a las mujeres huérfanas. Debido al hecho de que el curso normal no posibilitaba acceso a la

<sup>13</sup>

Las Escuelas Normales eran un éxito en Alemania y en Francia, se creía en su poder de elevar los niveles de la enseñanza primaria lo que hizo que en 1833 la Ley Guizot estableciera que en cada estado francés hubiera una Escuela Normal. Según la misma autora, los requisitos establecidos para quien quisiera frecuentar la escuela eran los siguientes: edad mínima de dieciséis años y máxima de veinticinco; certificado de buena conducta; certificado de vacunación contra viruela; no sufrir de enfermedad que pudiera impedir el ejercicio del magisterio (SCHAFFRATH, 2008 p.148-149).

enseñanza superior, y agravado por la baja remuneración de los profesores, esta actividad se fortaleció como sacerdocio y no como profesión (CABRAL, 2005).

Entendemos así, basados en escritos de Tanuri (2000) y Cabral (2005) que es un agravante de la precarización en la formación de profesores la diferenciación de la educación ofrecida a hombres y mujeres, puesto que a la mujer le cabían actividades más simples, ya que el magisterio era entendido como extensión del hogar, quedando para el hombre la calificación intelectual. Destacamos así la misión maternal y la aptitud natural para cuidar y educar niños atribuidas a la mujer, lo que relaciona a la figura femenina con el ejercicio del magisterio.

Durante mucho tiempo, la profesora de Educación Infantil era identificada y reconocida principalmente, por su afectividad, por su don maternal. Así, se reforzaba la concepción de educadora, “forjada” a través de su perfil como mujer, con su “don de educar” innato. De esa forma, el modelo entonces idealizado, se traducía en las denominadas “tías” buenas, pacientes, cariñosas, guiadas solamente por el corazón y por la intuición [...]. (CABRAL, 2005, p.104)

Las reflexiones de Cabral (2005) enfatizan la relación entre magisterio y maternidad como capacidad exclusivamente femenina, que pasa a ser entendida como identidad de este profesional, aún hoy fuertemente relacionada a la figura femenina, la maternidad y la vocación. Estos aspectos, a veces, impiden una reflexión más allá del “don de educar”, resistiendo fuertemente frente a las discusiones que tratan de la formación, la identidad y la calidad de la educación infantil.

Con la organización de los cursos de Pedagogía en el año 1939, pasa a ser constituida la formación del Pedagogo, profesional que actuaría directamente en los cursos de formación en nivel medio, las Escuelas Normales, y posteriormente en los años iniciales.

La formación en nivel medio continúa existiendo en diversos Estados Brasileños<sup>14</sup> como un locus de formación inicial de los profesores. Tal situación está amparada por la legislación vigente en la LDB 9394/96, que en su artículo 62 determina que para los profesores de Educación Infantil y de las series iniciales de la Enseñanza Fundamental “es admitida como formación mínima para el ejercicio del magisterio [...] la ofertada en nivel medio, en la modalidad Normal” (BRASIL, 1996). Sobre esta formación:

En el caso específico de los profesores, la formación mínima exigida por ley es la modalidad Normal de la enseñanza media, para el trabajo pedagógico en la

---

<sup>14</sup> Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Ceará, Rondônia, Pará.

educación infantil y en las series iniciales de la enseñanza fundamental. La formación deseable, y que será exigida de corto a mediano plazo, para todos los niveles y modalidades, se impartirá en la educación superior, en cursos de licenciatura plena (PARECER CEB 01, 1999 p.16).

Destacamos el abordaje del parecer sobre la formación deseable, en el sentido del mejoramiento urgente de la formación para la educación de los niños pequeños, teniendo como base el avance de la ciencia en cuanto a las potencialidades de los niños, así como de la valorización del profesional de educación infantil.

Resumidamente, se puede afirmar que los abordajes sobre la formación de profesores y el lugar de esta formación vienen siendo discutidos a lo largo de toda la historia de la educación brasileña. La educación de los niños, específicamente el foco de análisis de este texto, está marcada por la actuación de profesores laicos, por la formación en nivel medio en la modalidad normal, cuya nomenclatura se altera con el transcurrir de los años, por la influencia de la iglesia Católica, tanto en el ámbito de la formación de profesoras (dadas las características de las instituciones de enseñanza Normal particulares exclusivamente para formación de mujeres habilitadas y virtuosas) y de las instituciones de acogimiento, atención y enseñanza del niño pequeño, en gran número mantenidas por las congregaciones religiosas.

Nuestro estudio tratará de la formación de profesores de EI, amparada en el artículo 62 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley 9394/96) que busca como espacio de formación en la EI a la Enseñanza Superior, específicamente el curso de Pedagogía, como veremos a continuación.

## **2.2 El curso de pedagogía y la formación del profesor**

Entendemos a la formación inicial en nivel superior, específicamente al curso de Pedagogía, como medio de perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas para la articulación entre cuidar y educar, para la comprensión de los niños en la contemporaneidad, y para el fortalecimiento de la identidad profesional del profesor de educación infantil.

El reordenamiento curricular de la formación de profesores (Curso de Pedagogía) a partir del año 2006 se da en conformidad con las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía, que fomenta por primera vez un curso superior de educación de profesores de niños orientada hacia la formación inicial - docencia en Educación Infantil.

De esta reorganización Scheibe (2007, p. 44) destaca que estos cambios curriculares se dan luego de, “la amplia, larga y discutida reforma en la organización de

los cursos de graduación y en la formación de los profesionales de la educación en Brasil” impulsadas por la LDB 9394/96 y la exigencia de elaboración de las directrices curriculares para los cursos de graduación.

Para contextualizar la actual realidad de formación pauta en la docencia, presentamos la trayectoria del curso de Pedagogía, y nos proponemos discutir la formación específica del profesor de educación infantil.

Cuadro 01: Curso de Pedagogía en Brasil

<b>1931</b>	Decreto-ley nº 19.851/1931- normas generales para la organización de las universidades, en su artículo 196- creación de la Facultad de Educación, Ciencias y Letras - “desarrollar y especializar conocimientos necesarios para el ejercicio del magisterio
<b>1939</b>	Decreto-Ley n. 1.190/1939 - formación de “técnicos en educación” - esquema 3 + 1, el diploma de bachillerato y licenciatura, formando el técnico en educación y el profesor de la escuela normal. El bachiller o Técnico - formado en tres años (actuar en áreas no docentes de Administración Escolar) Diploma de licenciado- actuación como profesor de la Escuela Normal- complemento de un año (Didáctica).
<b>1961</b>	Ley nº 4024/61 -habilitar en nivel medio la formación de orientadores, supervisores y administradores escolares, para actuación en escuelas primarias- no obligatoriedad de la formación en nivel superior para esa actuación.
<b>1962</b>	Parecer nº 251/62 – Valnir Chagas - primera reglamentación específica- Pedagogía formar profesores para los cursos normales y profesionales destinados a las funciones no-docentes del sector educacional (técnicos o especialistas de educación – pedagogo generalista) Parecer nº 292/62 - fija las materias pedagógicas de los cursos de licenciatura para el magisterio en escuelas de nivel medio (gimnasial y colegial) mantenimiento de la separación entre bachillerato y licenciatura (disciplinas “de contenido” y las disciplinas “pedagógicas”)
<b>1969</b>	Parecer nº 252/1969 -definió la estructura curricular del curso de pedagogía
<b>1971</b>	LDB 5692/71-artículo 30-el curso de licenciatura plena en nivel superior - formador de profesores para actuar en la enseñanza de 1º y 2º grados.
<b>1976</b>	Resolución, nº 70/76- Pedagogo como uno de los especialistas en educación “que se profundiza en la teoría, en los fundamentos o metodología de la educación”.
<b>1978</b>	Ordenanza nº 541 de 22/06/1978 - “Complemento de Estudios para obtención de Licenciatura Plena en Pedagogía” - otros portadores de licenciatura Plena, y aún los de pedagogía, podrían complementar sus estudios para obtención del título de Licenciatura Plena en Pedagogía.
<b>1996</b>	LDB 9394/96- curso Normal Superior como una de las instancias formadoras de educadores, en la educación infantil y series iniciales, se retoman las discusiones sobre la identidad del Pedagogo – docencia
<b>1999</b>	Documento Propuesta de Directrices Curriculares, que definió el perfil común del pedagogo. Profesional habilitado a actuar en la enseñanza, en la organización y gestión de sistemas, unidades y proyectos educacionales y en la producción y difusión del conocimiento, en diversas áreas de la educación, teniendo la docencia como base obligatoria de su formación e identidades profesionales. (CEEP, 1999, p. 01)
<b>2006</b>	Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía (2005)- bases comunes el curso de Pedagogía; formación inicial -docencia en la Educación Infantil y los años iniciales de la Enseñanza fundamental, Enseñanza media de modalidad Normal- cursos de Educación Profesional- área de servicios y apoyo escolar- áreas que sean previstos conocimientos pedagógicos.
<b>2007</b>	Resolución nº 2, de 18 de Junio de 2007 - carga horaria mínima y procedimientos relativos a la integralización y duración de los cursos de graduación, bachilleratos, en la modalidad presencial- mínimo de 4 años de duración, para las graduaciones que compone carga horaria 3.000 y 3.200 horas.

En el cuadro presentado más arriba, buscamos abordar algunos aspectos que consideramos relevantes para la comprensión de la historicidad del curso de Pedagogía

en Brasil, ya que tratamos como fundamental la formación inicial en nivel de graduación. Buscamos en este estudio identificar en este espacio de formación algunos elementos sobre la especificidad de la formación para el Profesor de Educación Infantil, en lo que respecta a la comprensión de los niños, del juego, del espacio, del cuerpo y el movimiento.

Observamos que, en esa trayectoria, la formación de profesores en nivel universitario (Enseñanza superior), tiene sus primeros pasos en la década de 1930, impulsados por un movimiento intenso de urbanización e industrialización. Nos apoyamos en Castro (2007) y Evangelista (1999), cuando tratan de la creación de las Facultades de Educación (el Curso de Administración Escolar tuvo como pioneros a la Escuela de Perfeccionamiento de Minas Gerais, en 1929 y al Instituto Pedagógico, en São Paulo 1934 -1938).

El Curso de Pedagogía, reglamentado por primera vez en los términos del Decreto-Ley n. 1.190/1939, se constituyó como espacio de formación de “técnicos en educación”. Los profesionales allí formados se dedicaban a estudios superiores en Pedagogía y asumían funciones administrativas, de planificación, orientación a profesores, inspección de escuelas, evaluación de alumnos y docentes, en investigación y actividades en Secretarías de Educación. (PINHEIRO, ROMANOWSKI, 2010; BREZINSKI, 2007).

Con el objetivo de comprender la formación del profesor de la Educación Básica, específicamente del profesor de Educación Infantil, destacamos:

La formación para la docencia en educación infantil y en las series iniciales, denominada en esa época de enseñanza primaria, ocurría en el Curso Normal, conforme el Decreto nº 8.530/46 (Ley Orgánica de la Enseñanza Normal). La Ley Orgánica, en su artículo primero, indicaba el Curso Normal como responsable por proveer la formación docente necesaria a las escuelas primarias y también por habilitar administradores escolares destinados a las mismas escuelas. La formación, sin embargo, para actuar en la enseñanza primaria no era atribuida al curso de Pedagogía, lo que le impedía al pedagogo actuar en esa modalidad de enseñanza. Así, la formación del profesor en el curso de Pedagogía tuvo inicio con una paradoja. El curso formaba al pedagogo para la docencia en el Curso Normal, teniendo la responsabilidad de formar a los profesores para actuar en la enseñanza primaria, pero los pedagogos no podrían dar clases como docentes en la enseñanza primaria. (ABETO; ROMANOWSKI, 2010 p. 145).

Como señalan los autores citados, resulta evidente que desde el momento que emerge la organización de este curso se verifican fragilidades, provenientes de la expectativa del ejercicio de funciones de naturaleza técnica, y por el carácter generalista de las materias fijadas en su formación (formación para bachillerato en 3 años o para licenciatura con el complemento de un año). Según Brzezinski (1996, p. 44), “el esquema



3 + 1 provocó la ruptura entre el contenido de los conocimientos específicos y el método de enseñar este contenido” (BRZEZINSKI, 1996, p. 44).

El Parecer del Consejo Federal de Educación (CFE) n° 251/62 de autoría de Valnir Chagas es considerado como la primera reglamentación específica del Curso de Pedagogía. El referido parecer fijaba la duración del curso (4 años) y un currículum mínimo. En este documento el relator indicó la necesidad de formación en la enseñanza superior para el profesor primario, poniendo fin al llamado esquema 3 + 1 procurando superar la segmentación contenido/forma.

Los trabajos de Brzezinski (1996) consideran que en sentido práctico el referido esquema no fue extinto, el último año no era más optativo, sin embargo, la división y organización de las disciplinas acababa por mantener la fragmentación entre disciplinas teóricas y didáctico-prácticas.

Al tratar de la trayectoria de la formación de profesores, refiriéndonos a la paradoja apuntada anteriormente, observamos que la Ley n° 4024/61 hablaba de la preparación de profesores titulares en las llamadas Escuelas Normales Gimnasiales (curso de 4 años). Los Institutos, por su parte, continuaron ofreciendo los mismos cursos previstos por la legislación anterior, con la posibilidad de habilitar profesores para dar clases en Escuelas Normales, respetando las normas establecidas para los cursos de las Facultades de Filosofía, Ciencias y Letras.

En cuanto al Parecer (CFE) n° 251/62 vale resaltar que este ya indicaba la posibilidad de elevación de la formación del profesor de la educación básica para el nivel superior en curso de graduación de licenciatura, sin embargo, los sistemas de enseñanza continuaron admitiendo al formado en el Curso Normal colegial en la composición del cuadro de profesores para los años iniciales de la enseñanza fundamental (ABETO; ROMANOWSKI, 2010).

En el año 1962 el parecer del CFE n° 292/62 fija las materias pedagógicas de los cursos de licenciatura para el magisterio en escuelas de nivel medio (gimnasial y colegial), en el cual permanece la separación entre bachillerato y licenciatura, en la medida en que el orden y la organización de las asignaturas se mantuvo entre: materias “de contenido” y disciplinas “pedagógicas”. En este contexto, buscamos las contribuciones de Libâneo y Pimenta (1999):

Con relación a los cursos de licenciatura, tampoco hubo ningún cambio sustantivo desde la Resolución en el 292/62 del CFE, que disponía sobre las materias pedagógicas para la licenciatura. Lo que se intentó fueron diferentes formas de organización del recorrido de la formación, unas manteniendo el 3+1 ya presente en 1939, otras distribuyendo las disciplinas pedagógicas a lo largo del curso

específico. En cuanto al local de la formación pedagógica, en algunos lugares ella fue mantenida en las facultades de educación, en otros, fue desplazada, total o parcialmente, a los institutos/departamentos/cursos (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.241).

En 1968 se consolida la reforma universitaria, Ley Federal nº 5540 (Ley de la Reforma Universitaria) imbuida en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad. Silva (2006) resalta que la tradición liberal de la universidad brasileña pasa a ser vista como tecnocrática, relacionando la universidad al proyecto de desarrollo nacional y al enfoque profesionalizante.

En este camino de definiciones de papeles y funciones del curso de Pedagogía, en 1969 el parecer del CFE nº 252/69 definió la estructura curricular del Curso de Pedagogía, destacando como su función formar profesores para la enseñanza Normal y especialistas para las actividades de orientación, administración, supervisión e inspección en el ámbito de las escuelas y de los sistemas escolares. El currículum mínimo estaba compuesto por una parte común a todas las habilitaciones y otra diversificada, en función de la habilitación específica escogida por el alumno.

Libâneo y Pimenta (1999) y Pinheiro y Romanowski (2010) destacan que a partir de ese parecer se consolidaba la idea de formación específica para técnicos en educación, definiendo el campo de actuación del pedagogo no-docente. Las habilitaciones y la profesionalización del pedagogo estaban en consonancia con los intereses de la política educacional de la época, pautada por la ampliación de la atención de las necesidades de escolarización básica de ese momento. El curso de pedagogía de 1969 era visto como “tecnicista”, teniendo en cuenta el discurso oficial de la época, pautado en la productividad y la eficiencia.

Al pensar la estructuración del Curso de Pedagogía y la formación de profesores allí propuestos, resaltamos los análisis de Libâneo y Pimenta (1999) cuando destacan que la organización del curso poco se altera a lo largo de los años con la promulgación de la LDB de 1996.

La Ley de Directrices y Bases – n. 5692/71 está organizada atendiendo la demanda de formación para la industria en expansión, que para afirmarse necesitaba de mano de obra técnica. Esa ley estableció varios niveles de formación de profesores, muchos de ellos técnico-profesionalizantes como apunta Torres (2007). Para el denominado 2º grado (hoy Enseñanza Media) se establecieron dos modalidades de organización:

- tres años de duración, habilitación para el Magisterio de 1º grado, de la 1ª a la 4ª serie (art. 30, línea A);

- cuatro años de duración, pudiendo ser el último año constituido por estudios adicionales a los tres regulares de 2º grado, permitiendo la actividad docente de la 1ª a la 6ª serie del 1º grado (art. 30, párrafo 1º).

Los estudios en nivel de graduación de 3º grado (Enseñanza Superior) quedaron definidos en tres modalidades:

- licenciatura de 1º grado, obtenida en cursos de corta duración, habilitando para el ejercicio del magisterio de la 1ª a la 8ª serie del 1º grado (art. 30, línea B);
- estudios adicionales a los cursos de licenciatura corta, con el mínimo de un año de duración, habilitando para el 1º grado y hasta la 2ª serie del 2º grado (art.30, párrafo 2º);
- licenciatura plena habilitando para el magisterio de 1º y 2º grados (art. 30, línea C).

A partir de esas prerrogativas legales, Pinheiro & Romanowski (2010), y Gallo (2009) afirman que la formación superior de los docentes para el primario comienza a ser discutida a partir de la década de 1980, a partir del impulso dado por la implantación en las Universidades Públicas, teniendo las experiencias de Cursos de Pedagogía este perfil. Sobre la década de 1980, Scheibe (2008) destaca que hubo una progresiva remodelación del Curso de Pedagogía, con el objetivo de adecuarlo a la formación para la Educación Infantil y Años (hasta entonces series) Iniciales de la Enseñanza Fundamental, estos insertados en un movimiento de formación superior para profesionales de la educación.

Sobre la formación de profesores para actuación con niños pequeños, Kishimoto (1999) presenta un levantamiento de estas instituciones y el año de inicio de las actividades:

Las pioneras en ofrecer formación en nivel superior para el rango etario de 4 a 10 años fueron las instituciones particulares: Universidade Católica do Paraná (1952) y de Pelotas (1956), Universidade Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul, de Ijuí (1957); Universidad Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul, de Ijuí (1973), Universidade da Região de Campanha, RS (1974) y Universidade da Amazônia (1980). Entre las públicas, se destacan la Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR (1962) y la Universidade Federal de Brasília, DF (KISHIMOTO, 1999, p. 69).

De estos datos presentados por la autora, destacamos la edad entendida como “niños” definida de 4 a 10 años, lo que nos lleva a pensar en las implicaciones que tales conceptos apuntan cuando se trata de los niños más pequeños. Luego nos remitimos a la idea del cuidado maternal atribuido la educación del niño pequeño, en investigaciones que aún hoy consideran bebés a los niños hasta 4 años de edad. Otra posibilidad de reflexión se relaciona con la legislación obligatoria de la educación para el niño, que hasta

mediados de los años 1980 frecuentaba la pre-escuela, entendido como un periodo preparatorio para la escolarización.

Es a partir de la década de 1990, con la implementación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDB 9394/96, que el artículo 62 Art. 62 define que la formación de docentes para actuar en la Educación Básica deberá ocurrir en los cursos de licenciatura de graduación plena, admitiéndose como formación mínima para la actuación en la Educación Infantil y en las cuatro primeras series de la Enseñanza Fundamental a la formación en la modalidad Normal ofertada en nivel medio.

Es importante apuntar que la citada legislación preveía la formación en Institutos Superiores, propuesta que después de gran discusión de los segmentos y de los profesionales, no se implementó en aquel momento. Algunas de esas instituciones fueron cerradas y otras transformadas en Facultades de Educación ofreciendo el curso de Pedagogía. Sobre los Institutos Superiores de Educación, Chive (2002) resalta el modelo de formación de calificación técnica, desvinculada de una producción de conocimientos en el área de educación. Discute también la movilización de los educadores, con el fin de defender la propuesta de superación de tradicionales dicotomías, con la integración de teoría y práctica, enseñanza e investigación, contenido específico y contenido pedagógico.

La formación establecida en la LDB 9394/96 que definía la organización de cursos denominados de Normal Superior para la formación de profesores para la Educación Básica fue blanco de críticas por la descaracterización de la especificidad para la educación infantil, ignorando los avances obtenidos, procurando la no fragmentación de las prácticas con niños de 0 a 6 años en guarderías y pre-escuelas, así como la corta duración del curso y la calificación exigida para la actuación docente en esa área específica. Tras una larga discusión en torno a la nueva ley queda establecido como espacio de formación inicial de los profesores de la Educación Básica la enseñanza superior (KISHIMOTO, 1999; SANTANA, 2003).

Hasta mediados de los años 2000 prevaleció en los cursos de Pedagogía la formación básica de tres años y un año de habilitación para un área técnica específica, generalmente la administración, orientación o supervisión escolar. En algunas instituciones habilitaciones diferenciadas fueron creadas, como la Educación Especial y la Educación Infantil, en consonancia con las demandas establecidas post LDB de 1996. Frente a la identidad de formación que se anuncia, Scheibe afirma:

Tal identidad fue siendo, poco a poco, cuestionada en el interior de la crítica al tecnicismo pedagógico, que fue tomando cuerpo en las décadas de '80 y '90 en

las universidades, entre los educadores que defendían una formación amplia y multidimensional de los profesores de las series iniciales y para la Educación Infantil en la enseñanza superior, entendiendo que esa formación debería ocurrir en el curso de Pedagogía. Esa fue la identidad que hegemonizó la construcción de las nuevas directrices curriculares aprobadas en 2006, compitiendo con otras concepciones (SCHEIBE, 2011 p. 100,101).

Coincidimos con el autor, cuando considera esa identidad<sup>15</sup> de formación específica para niños de la educación infantil, resaltando la importancia de la reestructuración del Curso de Pedagogía, proveniente de las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica (2001) y de las Directrices Curriculares Nacionales para el curso de Pedagogía (2006). Aún, cuando tales leyes refrendan el curso de formación de profesores como espacio de construcción colectiva de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje. En cuanto a la formación del profesor de educación infantil, es importante destacar que la fragilidad de esta construcción identitaria, puede estar relacionada con la escasa oferta de disciplinas específicas para tal rango de edad, ya sea por la comprensión, tal vez equivocada, de una educación infantil sin vínculo con propuestas de enseñanza aprendizaje, o por la poca valorización y necesidad de formación de este profesional.

A partir de la investigación realizada por Gatti (et al., 2010) es posible verificar la distribución de las disciplinas en el curso de Pedagogía, el estudio contó con datos de los años de 2001 a 2006, a partir de la selección de un conjunto de licenciaturas en Pedagogía, cuyos criterios abarcaron la localización por región, la categoría administrativa (pública o privada) y la organización académica.

---

<sup>15</sup> En consonancia con Silva, la identidad es, en verdad, relacional, y la diferencia es establecida por una marcación simbólica relativa a otras identidades [...] está vinculada también la condiciones sociales y materiales. (SILVA, 2012 p.13-14).

Imagen 04: Distribución de disciplinas - Pedagogía

Categorías por disciplina		N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	Subtotal	807	26,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	Subtotal	482	15,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da Educação Básica (Infantil e Fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Saberes relacionados às tecnologias	22	0,7
	Subtotal	897	28,9
Conhecimentos relativos ao nível da Educação Infantil e modalidades de ensino específicas	Educação Infantil	165	5,3
	EJA	49	1,6
	Educação Especial	118	3,8
	Contextos não escolares	16	0,5
	Subtotal	348	11,2
Outros saberes		173	5,6
Pesquisa e TCC		217	7,0
Atividades complementares		183	5,9
Total		3.107	100,0

Fuente: Gatti (2010 p.105)

El cuadro nos presenta una reducida cantidad de disciplinas específicas para la formación de los profesores que actúan con niños pequeños. Entre las 71 instituciones que integraron la investigación, fueron listadas un total de 3.513 disciplinas en las grillas curriculares, en las cuales 165 son destinadas la especificidad de la educación infantil en una representación de sólo 5,3 %. Para Gatti (et al., 2010 p. 105) esta formación “es poco contemplada, sea en las disciplinas obligatorias, sea mediante la oferta de optativas, o de tópicos y proyectos especiales”.

Destacamos que las especificidades del niño pequeño integran las materias de fundamentos teóricos de la educación, sin embargo, aún son escasos los desdoblamientos para las prácticas pedagógicas que ingresan en el campo del juego, del arte, de los lenguajes, de las relaciones entre tiempo y espacio de la educación infantil.

También se observa que en los programas de las materias no se detecta la presencia de elementos orientados hacia las prácticas docentes propiamente dichas como una construcción integrada a conocimientos de fondo. Los pocos que la incluyen revelan, antes de todo, mayor preocupación con el ofrecimiento de teorías sociológicas o psicológicas, y cuestiones de historia para la contextualización de los niños, de la infancia, lo que es relevante, sin embargo, se nota la ausencia del tratamiento de prácticas pedagógicas pertinentes al trabajo con niños pequeños, en sus diferentes fases de desarrollo (GATTI et al, 2010 p. 105).

Al abordar la identidad del profesor de educación infantil, en el sentido de la construcción relacional y vinculada a las condiciones sociales y materiales descritas por Silva (2012), retomamos la realidad presentada anteriormente y el histórico contexto de lucha en la constitución de los espacios para educación de los niños pequeños y de la formación del profesor. A partir de esa premisa, nos ponemos a pensar sobre cómo construir identidad profesional sin las necesarias condiciones de estudio, reflexión, diálogo y profunda comprensión de los niños y de la educación infantil, en el ámbito de las teorías y de la política que estructura y organiza este nivel de enseñanza.

Entendemos como avance el abordaje asumido tanto por la LDB 9394/96, como las Directrices Curriculares Nacionales para el curso de Pedagogía (2006), por tratarse de un marco legal que prioriza a la docencia, en una perspectiva en la que todavía hay mucho por avanzar en el contexto de la formación del profesor para el niño pequeño.

Sobre la trayectoria de la organización del curso de Pedagogía, Carvalho (2014) fortalece la discusión sobre la formación de profesores, en la medida en que destaca que fueron muchas las denominaciones conferidas a la figura del pedagogo como profesional de la educación, entre las cuales hay términos como:

[...] pedagogo bachiller (“técnico en educación”), el pedagogo bachiller está licenciado para actuar como profesor en el Curso Normal, el pedagogo “especialista” en educación (supervisor escolar, inspector, administrador, orientador educacional), el profesor del Curso de Magisterio, el pedagogo especialista y profesor de los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, el pedagogo profesor de los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, de la Educación Infantil, de la Educación Especial, el pedagogo de las más variadas habilitaciones inventadas por las instituciones de la red privada de enseñanza (y empresarial, del campo, de jóvenes y adultos, entre otras creaciones las anteriormente citadas) y, finalmente el actual pedagogo generalista, que emerge cargando consigo todas las marcas de un curso que, hasta hace muy poco tiempo, no sabía ni cuál era su función. (CARVALHO, 2014 p. 268).

Apoyados en Carvalho (2014), enfatizamos la importancia de las discusiones acerca del papel del pedagogo y su formación, mirando a las realidades escolares y educacionales que vivimos y nos llevan a pensar acerca de las urgencias de esta formación. Vale destacar que la educación de los niños pequeños es reconocida como

responsabilidad del Estado a partir de la Constitución de 1988, como apuntamos anteriormente y, pasa a integrar la educación básica a partir de la LDB de 1996.

De acuerdo con Dias de Lima (2015) a partir de la LDB 9394/1996, la infancia y la Educación Infantil (EI) se convierten en una preocupación nacional y la temática empieza a integrar investigaciones académicas y gubernamentales, haciendo que los niños y sus infancias pasaran a tener nuevos espacios, lo que se verifica también en discursos políticos y en plataformas políticas electorales.

Tales afirmaciones nos hacen pensar que aún tenemos muchos conceptos y paradigmas para ser discutidos cuando hablamos sobre la atención y el papel de la escuela, que atiende cotidianamente, sea en turno integral o medio turno, a los niños pequeños. Necesitamos en el ámbito de la formación de esos profesores, pensar quienes son los niños y qué necesitan, cómo hacen uso de los espacios y tiempos, contextos sociales y culturales que los envuelven.

Es importante también que la formación inicial del profesor de EI, por medio de las premisas de profesionalización discutidas y/o constituidas, de las identidades construidas, puedan favorecer la construcción de un profesor que haga de su práctica de campo de investigación, que tome a la formación como proceso. Pues, conforme Gomes (2009):

Es importante considerar que el profesor no está listo cuando termina el curso de formación docente. En el ejercicio profesional, las diferentes situaciones vivenciales que la condición de ser profesor va a exigir de él referencias existenciales para todos los involucrados en el proceso educacional, comenzando por la comprensión de sí mismo: mirar hacia sí y comprenderse educador, insertado en determinado contexto socio-cultural (GOMES, 2009 p.40).

Como ya citamos, entendemos que los estudios de Silvestre (2011) también contribuyen para pensar la formación inicial, puesto que esta es tratada como tiempo para problematizar el modelo de profesional asistencialista, no cuestionador y sin condiciones de percibir la dimensión política y cultural de su oficio y desarrollar su profesionalización.

Cuando se comprende que el profesor puede asumir durante su actuación una perspectiva formativa (independientemente del nivel de actuación y/o edad de los niños con que trabaja) se constituye un profesor-investigador, comprometido con el aprender siempre, con el perfeccionamiento y problematización de y para su práctica. Al utilizar el término profesionalización la entendemos tanto como docencia como profesión, que para Romanowski (2007, p. 38) engloba tanto “el hacer como el pensar y el declarar sobre lo que se hace”. Este ejercicio profesional, en consonancia con la autora, presupone formación y la necesidad de un saber específico.



Sobre la dimensión de lo específico, consideramos pertinente que se discuta y profundice que existen especificidades al tratar de los niños pequeños y de su educación. Son necesidades diversas, capacidades particulares de cada etapa del desarrollo, diferencias culturales, capacidad de observar, planear, registrar y propiciar experiencias con diferentes lenguajes para que el aprendizaje se constituya con significado para los niños; capacidad de relacionarse con las familias con una proximidad y necesidad comunicacional frecuente que se diferencia de los otros niveles escolares; cuidados, rutinas, tiempos y espacios a ser pensados y replanteados cotidianamente. Estas (y otras) especificidades necesitan constituir la formación inicial de profesores. Traemos aquí reflexiones de Roca (1999, p.72):

De hecho, la multiplicidad de factores que están presentes en estas relaciones, sobre todo en las instituciones responsables por los niños pequeños, exigen una mirada multidisciplinar que favorezca la constitución de una Pedagogía de la Educación Infantil, que tenga como objeto la propia relación educacional-pedagógica expresada en las acciones intencionales que, diferentemente de la escuela de enseñanza fundamental, envuelven además de la dimensión cognitiva, las dimensiones expresiva, lúdica, creativa, afectiva, nutricional, médica, sexual, etc.

En la misma dirección que señala Roca (1999) identificamos como parte fundamental de la formación y del ejercicio de la profesión de profesor de Educación Infantil tanto elementos que demarcan lo que es propio de la educación infantil, como la ludicidad, los cuidados, el afecto, como los que hacen al proceso de reconocimiento de su papel social: lo que yo hago, por qué lo hago, como lo hago, lo que me constituye como profesional, cuáles son las exigencias y los derechos como profesional.

La profesoralidad es entendida como un proceso permanente que no se restringe a la adquisición de determinados contenidos/conocimientos y, sí, debe hacerse conducta, movimiento constante, tanto de mejoramiento en el ámbito de la formación, como de la búsqueda del reconocimiento profesional por medio de políticas de valorización. Este movimiento de formación engloba el conocimiento científico más allá de los espacios formales, que se estructura también en el cotidiano, en la docencia que genera investigación, en la reflexión y reestructuración constante de sus saberes y haceres. Esa profesoralidad se mueve buscando tejer redes de interacción y mediación entre los profesores de niños y su modo de reflexionar, compartir, construir y desconstruir experiencias y conocimientos propios y específicos de la educación infantil.

## **2.3 ¿Quién puede ser profesor de Educación Infantil? De la figura materna a la identidad profesional. Algunas consideraciones...**

Es innegable el avance en los últimos años de los conocimientos relacionados con los niños pequeños en las diversas áreas de conocimiento, así como el de las políticas públicas que contemplan formación del profesor y la mejora en la estructura de la educación infantil. Sin embargo, hay resquicios fuertes del magisterio entendido con características maternas y naturalmente femeninas, desvinculadas de una mayor formación y/o profesionalización, resquicios estos que aún sustentan las acciones de algunos profesores, y de parte de la sociedad, en el trabajo de educación infantil.

Esta comprensión sobre los niños y la educación impregnada de una lógica esencialmente maternal y asistencial parte de la óptica de la vocación, para la cual bastaba ser mujer, dotada de las cualificaciones “naturales” para la maternidad, para ser una profesora.

La docencia como vocación tiene raíces en la Edad Media, cuando era comprendida como un don divino, considerada una misión sagrada, acompañada de virtudes como paciencia y amor a los alumnos, exigiendo donación y calidades morales. (ARAGÃO; KREUTZ, 2010; LOURO 2007).

Al tratar sobre los roles atribuidos a la mujer, sobre esta naturalización de la maternidad y la docencia, Louro (1997) nos convida a pensar más allá de la sala de clase, en perspectiva misionera, dadas tantas funciones femeninas y la “gracia” de enseñar, justificando la adaptación y aceptación de tal premisa:

(...) si la maternidad es, de hecho, su destino primordial, el magisterio pasa a ser representado también como una forma extensiva de la maternidad. En otras palabras, cada alumno o alumna debería ser visto como un hijo o hija espiritual. La docencia así no subvertiría la función femenina fundamental, al contrario, podría ampliarla o sublimarla (LOURO, 1997, p.78).

Entendemos tal sentido misional como una sobrecarga de las actividades ya desempeñadas por la mujer (de entre tantas que la sobrecargan) donde esta se resigna a asumir una noble función más. Existe la intencionalidad de atribuir la función educativa escolar (además de la maternidad que cuida, ampara, mimar) a quien presenta poca resistencia ante los modelos propuestos, la mujer que obedece y reproduce intereses.

Nunes (1996) nos ayuda en esta reflexión cuando observa que a las profesoras cabía “la misión civilizadora y formativa apoyada en las virtudes femeninas de la paciencia, de la piedad, del sentido del valor de la persona concreta y de la fidelidad a la familia y a la Iglesia”. (p. 30). Como podemos inferir, en ese momento la profesión

docente era vista como sacerdocio, vocación, donación, por la misión de guiar a los obreros, del profesor-pastor que guía sus ovejas con desprendimiento y desinterés. Sobre el poder pastoral, recurrimos a Foucault (1995):

1. Es una forma de poder cuyo objetivo final es asegurar la salvación individual en el otro mundo.
2. El poder pastoral no es sólo una forma de poder que comanda, debe también estar preparado para sacrificarse por la vida y por la salvación del rebaño. Por lo tanto, es diferente del poder real que exige un sacrificio de sus súbditos para salvar el trono.
3. Es una forma de poder que no cuida sólo de la comunidad como uno todo, sino de cada individuo en particular, durante toda su vida.
4. Finalmente, esta forma de poder no puede ser ejercida sin el conocimiento de la mente de las personas, sin explorar sus almas, sin hacerles revelar sus secretos más íntimos. Implica un saber de la conciencia y la capacidad de dirigirla. (FOUCAULT, 1995, p. 237).

Al relacionar el poder pastoral descrito por Foucault (1995) con las regulaciones y tareas atribuidas a la mujer-madre-profesora encontramos en los escritos de Moura (2004) la alusión al cuidar bien de su rebaño, una tarea igual a la de la mujer educadora, que sirve y cuida. Así, en lo que toca al poder “el pastor sirve al rebaño, cuidando de la vida de cada oveja. El pastor se sacrifica por el rebaño. Sus actitudes tienen como finalidad el bienestar del rebaño, jamás procura un beneficio propio” (MOURA, 2004 p.34). Tal como el pastor, la mujer-madre-profesora debe cumplir la misión de mantenimiento de la vida, de salvar a los niños del mal del mundo, como el pastor salva a sus ovejas, y los conduce hasta las fuentes para poder beber, es la tarea de educar en los valores aceptados por la sociedad, alimentar y cuidar de los niños pequeños.

Al abordar la relación inventada y naturalizada a lo largo de la historia en lo que concierne a la comprensión de la mujer-madre-profesora, recurrimos a la obra de Badinter (1985):

El amor materno no consiste sólo, para la mujer, en amamantar al hijo; consiste sobre todo en bien educarlo. Esto es, la verdadera educación, es la madre quien debe darla. La educación tiene un sentido más amplio que la instrucción. Es antes de toda transmisión de los valores morales, mientras la instrucción procura la formación intelectual.) El siglo XIX parece redescubrir, luego de Fénelon y Rousseau, que esa tarea importante cabe a la madre, pues sólo es buen educador aquel, o mejor aquella, que conoce perfectamente el "terreno" de las operaciones. "Para educar a un niño, es preciso estudiar sus gustos y sus aversiones; evaluarla tanto en los juegos como en su trabajo; acompañarla con un instinto esclarecido en las acciones aparentemente indiferentes, y que muchas veces hacen reconocer los medios preferibles para conducirla. Sólo la madre puede corresponder a ese retrato-robot, pues aun la preceptora más escrupulosa jamás podría experimentar ese instinto (BADINTER, 1985, p.255).

Los textos de Badinter (ídem.) nos brindan una reflexión acerca del papel de la mujer profesora relacionado con la función materna que están presentes en los escritos de teóricos y educadores, y que afectan a las prácticas pedagógicas en la educación infantil y al reconocimiento e identidad del profesor de los niños pequeños. La autora destaca que en un movimiento post-revolución, el oficio de profesora era el único permitido a la mujer sin denigrar su imagen, ya que hacía de ella madre espiritual, considerada por la burguesía ya sacudida por el contexto económico, como la única manera honesta de ganarse la vida.

Arce (2001) usa la expresión mito<sup>16</sup> al tratar de la forma como se constituyen algunas imágenes sobre la profesora de educación infantil, relacionada con la mujer, reina del hogar, educadora nata, así la educación del niño pequeño era una continuidad de la educación del hogar. La autora esclarece que algunos teóricos contribuyeron para el mantenimiento de estos modos de pensar la infancia y los niños, o sea, mitos traídos por Rousseau, Froebel y Montessori.

Rousseau, conocido como precursor de la educación del niño pequeño define el papel de la mujer madre educadora nata para este rango etario; Froebel al constituir el Jardín de Infancia como espacio de educación fuera del hogar coloca a la mujer en el papel de jardinera, cuidadora, aquella que cultiva y auxilia el crecimiento.

Montessori enfatiza a la mujer coadyuvante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual era fundamental un carácter y moral incólume, preparación y moral y fe en los niños (ARCE, 2001). En la obra “La mente absorbente” de 1949, Montessori hace alusión a la apariencia de la profesora, así como a su necesaria serenidad y dignidad, cuidado con los movimientos debido al ejemplo dado a los niños, que necesita delicadeza y gracia, además de la fuerte marca del principio del niño redentor, en la cual se depositaba la esperanza de la humanidad.

Esta postura frente a la acción femenina y la educación de los niños vivida en ese tiempo nos lleva a pensar que, en el momento que escribo esta parte de la tesis, se puede percibir un nuevo rumbo en las políticas públicas para el niño pequeño en nuestro país a partir del programa federal “Niño Feliz<sup>17</sup>”, presentado como política de la nueva gestión gubernamental. En el momento de presentación de dicho programa a nivel nacional, el 5 de noviembre de 2016, se escucharon frases como *“Cuidar del niño de hoy es cuidar de los hombres y mujeres del mañana”*. *“Finalmente, la infancia marca nuestro destino”*.

---

<sup>16</sup> Mito - no como fabuloso y absurdo, sino como real y verdadero, ya que es construido socialmente.

<sup>17</sup> Programa Criança Feliz - <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/10/programa-crianca-feliz-tem-decreto-publicado>. Último acceso día 11 de noviembre de 2016, 16h43min

*“Cada brasileño y cada brasileña, desde la gestación, importan para el desarrollo de Brasil. La ciencia comprueba que nosotros, padres, cuidadores, influimos de manera decisiva en el futuro del niño.”*<sup>18</sup>, proferidas por el Presidente de la República y de la Primera Dama, respectivamente.

Entendemos que tal discurso va a contramano de las investigaciones desarrolladas en la academia (estudios de la sociología de la infancia, antropología de la infancia, de los estudios sobre los niños y de las investigaciones con niños) y de las prácticas implementadas recientemente en muchos espacios de Educación Infantil, priorizando a los niños en su desarrollo, aprendizaje, producción de cultura y, principalmente, en la comprensión de ellos como seres sociales, protagonistas de sus acciones y aprendizajes. Defendemos la valorización de los niños y de su derecho a vivir plenamente la infancia como momento único, tiempo presente, sin el peso del futuro sobre sí.

Tal premisa de niño futuro está marcada por una concepción basada en la tradición iluminista, la infancia era vista como tiempo de hacerse hombre (y mujer) dotado de razón; depositaria en potencia de algo que se revelará en el futuro (JOBIM y SOUZA, 2001).

El movimiento de investigadores y profesores para la desconstrucción de la identidad de la educación infantil (así como de ser profesor de educación infantil) busca el quiebre de la visión escolarizada que fue a lo largo del tiempo transpolada hacia los espacios de EI, así como para superar una visión preparatoria (que entendemos implícitas en los discursos actuales sobre el Programa Niño Feliz).

Verificamos que a lo largo de los años se buscó discutir y construir la concepción sobre qué es el “profesor de educación infantil”, como profesional diferenciado de las otras etapas educacionales, teniendo como respaldo las especificidades de los niños pequeños, discutidas por Kramer (2000); Kishimoto (1999) Rocha (1999) Barbosa (2009) Dornelles (2012), Martins Filho (2013), entre tantos otros profesores/investigadores de la Educación Infantil. Autores que buscan mirar a los niños como “[...] actores sociales pertenecientes a grupos sociales específicos (de género, de clase social, de etnia, de edad, de raza, etc.) e investigados en sus relaciones intra e intergeneracionales” (MARTINS FILHO y PRADO, 2011, p. 1).

Aunque no tengamos acceso a suficientes informaciones y/o análisis de tal programa, apuntamos riesgos en lo constituido en EI hasta aquí, mediante un programa que tiene como Comité Gestor al Ministerio del Desarrollo Social y Agrario, con atribución

---

<sup>18</sup> Datos del reportaje disponibilizado por el Ministerio de la Educación – MEC <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39971> Último acceso día 04 de febrero de 2017, 10h51m.

de planear y articular los componentes del Programa Niño Feliz (art 6º, decreto nº 8.869, del 5 de octubre de 2016 que instituye el Programa Niño Feliz) y en el cual el artículo 4º, inciso V trata de la promoción de estudios e investigaciones sobre el desarrollo infantil integral, que nos hace pensar en un desmerecimiento de lo que se ha producido sobre niños y educación infantil.

Encendemos así una alerta sobre la política gubernamental instituida que puede amenazar lo que construimos a lo largo de los últimos años respecto a la educación de los niños más pequeños, acompañada por el movimiento de instauración de la Base Nacional Curricular Común que, en su última versión retoma la alfabetización en la Educación Infantil en detrimento de las discusiones sobre lenguajes instaurados por los investigadores del área.

### **2.3.1 Algunas orientaciones sobre la educación de los niños en Brasil**

Según los estudios de Rosemberg (2004), hasta el siglo XIX en Brasil la educación de los niños estaba orientada por el denominado “progreso” femenino, que consistía en reconocer la “natural” capacidad de las mujeres profesoras como “criadoras”; es decir, entendiendo que todas las mujeres deberían ser buenas madres y, consecuentemente con habilidades para ser buenas profesoras.

Escritos de Kuhlmann (2003); Priore (2002) y Rizzini (2008) nos presentan la trayectoria de la educación infantil en Brasil marcada por diferenciación de la educación infantil para ricos y pobres, separados por la estructura ofrecida y la calidad de los profesionales que actuaban con los niños pequeños. En las instituciones públicas, de asistencia o acogida el trabajo quedaba a cargo de voluntarias, religiosas u otras mujeres<sup>19</sup>, sin ninguna formación o cursos de perfeccionamiento, guiadas por la intuición y amparadas en la creencia de la madre educadora.

Es interesante notar que, aun con la emergencia de los estudios en el área de la Educación Infantil, a fines de los años 70 del siglo XX, son creadas guarderías domiciliarias, gestionadas por una mujer, llamada “madre cuidadora”, que cuidaba de niños en su propia casa – mediante pago – mientras los padres trabajaban. En el desempeño de su actividad, la “madre cuidadora” celaba por los niños bajo su responsabilidad [...] (KREUTZ; ARAGÃO 2010 p. 33).

El abordaje asistencialista, aunque ya superado por lo que hoy comprendemos como prácticas pedagógicas para los niños, tiene un papel importante en la atención y

---

<sup>19</sup> No se puede negar que todavía existe en la clandestinidad, la atención de madres-cuidadoras, principalmente entre la población más pobre de las ciudades.

cuidado de los niños brasileños, cuyas necesidades urgentes eran de alimentación, el cuidado para que las madres pudieran trabajar, así como en el mantenimiento de la salud, para las cuales las políticas de asistencia eran fundamentales para el mantenimiento de la vida. Como ejemplo citamos el Proyecto Casulo, lanzado en 1977 y mantenido por la LBA - Legião Brasileira de Assistência, Campos (2014) destaca que al final de la década de 1970 se inicia una nueva demanda, debido a la reivindicación de guarderías por los movimientos sociales urbanos.

La ampliación de la demanda por educación para los niños pequeños es proveniente de un movimiento a nivel mundial que trata a los niños como detentores de derechos (Declaración de los Derechos del Niño (1959); Constitución Federal (1988); Estatuto del Niño y del Adolescente (1990)). De esta ampliación en la atención surgen discusiones acerca de la calidad de la educación infantil, sus profesionales y prácticas pedagógicas establecidas en un enlace entre cuidar y educar a los niños.

Colabora con esa comprensión de educación para niños la forma como históricamente se percibe y comprende a los niños, en lo que llamamos invención de la infancia, del mimoseo<sup>20</sup>, prácticas asistenciales e higienistas. Lo que deriva muchas veces de sentimientos que tratan sólo de la fragilidad de los niños, y que acaban reforzando la acción de cuidar en detrimento del educar, cuyos resquicios aún percibimos hoy al tratar de la necesaria articulación cuidar-educar ante una perspectiva de intención educacional. Los escritos de Kuhlman Jr. (1999) resaltan que la educación infantil en Brasil se constituye en torno a dos instituciones: el jardín de infantes, generalmente vinculado a los sistemas de enseñanza, con mayor orientación pedagógica y dirigida hacia la pre-escuela (niños de 4 a 6 años) y la guardería, vinculada a las instancias de asistencia, cuyos profesionales actuaban sin carrera profesional formalizada.

Frente a esta perspectiva, Kulhmann (2000) y Silva (2003) destacan que la educación infantil pautada por métodos de enseñanza que enfatizaban el desarrollo cognitivo y de las demás habilidades, era ofrecida inicialmente para niños de clases más pudientes, en jardines de infancia y con profesionales calificados (profesoras) y para los pobres las acciones educativas se limitaban a la guarda, al cuidado, la alimentación, higiene y hábitos de buen comportamiento bajo la responsabilidad de profesionales del

---

<sup>20</sup> El término “mimoseo” de acuerdo con Ariès, marca el surgimiento de un nuevo sentimiento de la infancia en el que “este (el niño) se convierte, por su ingenuidad, su desparpajo y su gracia, en una fuente de diversión y de esparcimiento para el adulto.” (ARIÈS, 1981, p. 158).

área de la salud, con conocimientos de puericultura<sup>21</sup>. Entendemos que así se constituían en aquel momento, de forma diferenciada, los conocimientos sobre el educar el niño pequeño, así como los de la formación de los profesionales.

Los estudios de Kishimoto (1999) muestran que la formación de profesores para la Educación Infantil gana espacio con mayor vigor a partir de la ley 9394/96<sup>22</sup>, que proponía en su artículo 87 que “al final de la Década de la Educación solamente serían admitidos profesores habilitados en nivel superior o formados por entrenamiento en servicio”. Aunque el texto de la ley haga referencia a la formación en nivel superior, el término “preferentemente” abre espacio para que esta formación no se consolide debido a varios factores, desde la organización de cursos de pedagogía en algunas regiones hasta la forma de ingreso a la carrera docente<sup>23</sup>.

Hasta la promulgación de la LDBEN (1996), el profesional para actuar en la Educación Infantil no necesitaba tener una formación específica, ya que su mayor calidad era *gustar de los niños*. La legitimidad de la identidad de ese profesional en nuestro país es algo que viene siendo construida post LDBEN y considerando los nuevos rumbos que la educación para el niño pequeño viene construyendo (DÍAS DE LIMA, 2015 p. 123).

A medida que la Educación infantil pasa a integrar la educación básica, estos profesionales requieren el mismo tratamiento y valorización que los otros que actúan en ella. Se hace urgente la superación de prejuicios que impregnan el hacer y el pensar la educación de los niños pequeños en Brasil, cuyo imaginario aún atribuye menos preparación, importancia y valor al profesional que trabaja con niños de 0 a 6 años. Tales pensamientos y acciones que menosprecian al profesor de Educación Infantil remiten al desconocimiento de las especificidades de la infancia, sus particularidades y potencialidades.

Es posible así percibir la importancia de la formación inicial consistente en educación infantil para que estos paradigmas sean quebrados. Paralelamente a la mentalidad de los profesores está el ideario popular, que ve también al profesor de niños pequeños como “menor” en la categoría profesional, considerando la actuación en la Educación Infantil relacionada con el que sabe menos y con el que tiene menos

---

<sup>21</sup> El término “puericultura” etimológicamente quiere decir: puer = niño y cultur/cultura = creación, cuidados dispensados a alguien.

<sup>22</sup> A partir de la LDB 9394/96 la Educación Infantil pasa a ser considerada parte de la educación básica, lo que se constituye un avance en el ámbito de las políticas educacionales.

<sup>23</sup> Es común encontrar llamados a concursos para actuar en la educación infantil, cuyo contenido aún refuerza el mantenimiento de cargos de menor remuneración ligados a la enseñanza media o al magisterio, que reciben nomenclaturas diferenciadas como cuidadoras o educadoras.



formación. También es recurrente escuchar que para el niño pequeño cualquier cosa basta o que no hay gran exigencia.

Oliveira-Formosinho (2001) al abordar el tratamiento diferenciado que los Estados dedican a la formación de los profesores de niños y a la formación de los profesores de los alumnos mayores resalta que esta es proveniente de diferencias entre la profesionalidad docente de unos y de otros. Tales diferencias están fundamentadas en la importancia del componente de cuidados (quién cuida, quién educa, y la formación para ello) para el trabajo con niños pequeños. Sobre la trayectoria de la formación del profesor para la Educación Infantil, Formosinho (2009) corrobora tales reflexiones exponiendo los prejuicios con las profesiones relacionadas con el desarrollo humano<sup>24</sup>:

Esas diferencias remiten al hecho de que en los profesores de niños están mucho más acentuadas las dimensiones del desarrollo humano. La menor calificación académica y profesional de los profesores de niños comparada con los profesores de asignaturas hasta a la década de 1980, viene exactamente de ese prejuicio sobre las profesiones de desarrollo humano (FORMOSINHO, 2009, p.25)

Para el autor, pensar que el niño pequeño requiere cuidados, no remite a la idea de cualquier cuidado, y hablar en educación de este niño es hablar de un profesional que lo comprenda y valore. Kishimoto (1999) aborda aspectos de la formación de profesores para Educación Infantil, lo que requiere según la autora un cuestionamiento acerca de las concepciones sobre los niños y la Educación Infantil así como la superación del modelo presente en el imaginario popular y de medios poco propensos a pensar sobre el niño y la EI, ya que muchos aún mantienen la imagen romántica de la profesora de siglos pasados, donde para ser profesora de niños era suficiente ser “señorita, bonita, alegre y que le gusten niños” (Kishimoto, 1999, p.74). En lo que se refiere a la atención institucional hacia los niños, la autora aún destaca que resiste al tiempo la visión romántica de infancia, con la errónea idea de que no hay necesidad de muchas especificaciones para instalar escuelas para niños, vista la comprensión equivocada de que para el niño cualquier cosa sirve, esta forma de pensar a los niños y las infancias incide también sobre la formación de profesores.

Sobre las concepciones citadas más arriba, tanto sobre la comprensión del niño y los espacios para educación infantil, como sobre la formación de los profesores, verificamos un movimiento que viene fortaleciéndose a lo largo de los últimos años para

<sup>24</sup>

El concepto de profesionales **de desarrollo humano** abarca las profesiones que trabajan con personas en contacto interpersonal directo, siendo esa interacción el propio proceso y parte significativa del contenido de la intervención profesional. Los efectos de esos procesos de desarrollo humano asumen la forma de aprendizaje y desarrollo, modificación de comportamiento, actitudes o hábitos, adhesión a la normas o modos de vida, conforme a las áreas de intervención (FORMOSINHO, 2009, p.7).

reconocimiento del valor de la educación infantil. El avance que deseamos para esta importante etapa de la educación necesita estar articulado tanto con el fortalecimiento de la formación de los profesores, como con el establecimiento de políticas para la Educación Infantil que contemplen la valorización del profesor, y la ampliación y calificación de las instituciones para los niños pequeños.

### 2.3.2 La educación de los niños y algunos aspectos legales

Continuando con la formación de profesores presentamos en el siguiente cuadro un listado de los documentos lanzados después de la LDB de 1996, con el objeto de verificar los abordajes sobre la formación de los profesionales para la Educación Infantil presentes en los escritos oficiales y que pueden ser útiles en este movimiento de reconocimiento de lo que se necesita y lo que se espera de la Educación Infantil, así como el papel de las instituciones de formación inicial ante de la necesidad real de comprensión de los niños, de la educación infantil y sus especificidades.

Cuadro 02: Formación de Profesores para Educación Infantil

<p><b>Plano Nacional de Educação 2001-2010</b></p>	<p>Meta 5. Establecer un Programa Nacional de Formación de Profesionales de educación infantil, con la colaboración de la Unión, Estados y Municipios, inclusive de las universidades e institutos superiores de educación y organizaciones no-gubernamentales, que realice las siguientes metas:</p> <p>a) que, en cinco años, todos los dirigentes de instituciones de educación infantil posean formación pertinente en nivel medio (modalidad Normal) y, en diez años, formación de nivel superior;</p> <p>b) que, en cinco años, todos los profesores tengan habilitación específica de nivel medio y, en diez años, 70% tengan formación específica de nivel superior.</p> <p>**</p> <p>6. A partir de la vigencia de este plan, solamente admitir nuevos profesionales en la educación infantil que posean la titulación mínima en nivel medio, modalidad normal, dándose preferencia a la admisión de profesionales graduados en curso específico de nivel superior.</p> <p>24. Ampliar la oferta de cursos de formación de profesores de educación infantil de nivel superior, con contenidos específicos, prioritariamente en las regiones donde el déficit de calificación es mayor, para alcanzar la meta establecida por la LDB para la década de la educación.</p>
<p><b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica 2002</b></p>	<p>Art. 7º La organización institucional de la formación de los profesores, al servicio del desarrollo de competencias, tendrá en cuenta que:[...]</p> <p>VIII - en las instituciones de enseñanza superior no detentoras de autonomía universitaria serán creados Institutos Superiores de Educación, para congrega a los cursos de formación de profesores que oferten licenciaturas en curso Normal Superior para docencia multidisciplinar en la educación infantil y años iniciales de la enseñanza fundamental o licenciaturas para docencia en las etapas subsiguientes de la educación básica.</p> <p>Art. 11. - Párrafo único. En las licenciaturas en educación infantil y años iniciales de la enseñanza fundamental deberán preponderar los tiempos dedicados a la constitución de conocimiento sobre los objetos de enseñanza y</p>

	<p>en las demás licenciaturas el tiempo dedicado a las dimensiones pedagógicas no será inferior a la quinta parte de la carga horaria total.</p>
<p><b>Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil Vol.1 2006</b></p>	<p>Presenta una retrospectiva histórica de la formación de profesores para la Educación Infantil sirviendo de fundamento para establecimiento de los parámetros contenidos en el volumen 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La importancia de la formación es destacada en la introducción del documento como incuestionable parámetro de calidad.</li> <li>- al tratar de los derechos del niño, el documento apunta el derecho a contar con profesionales con formación específica</li> <li>-sobre los resultados de las recientes investigaciones en EI el documento aborda: [...] tres factores de calidad identificados en diferentes países y contextos formación de los profesores, el currículum y la relación de la escuela con la familia (CAMPOS, 1997); [...] existe fundamento empírico para políticas de mejoría en las reglamentaciones oficiales sobre formación de los educadores y proporción de niños por personal.</li> </ul>
<p><b>Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil Vol.2 2006</b></p>	<p>A nivel federal y estadual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar y emitir pareceres sobre cuestiones relativas a la aplicación de la legislación educacional en lo que concierne a la Educación Infantil y a la formación del profesor para el área;</li> <li>• Examinar los problemas de la Educación Infantil y de la formación del profesor que actúa en el área y ofrecer sugerencias para su solución;</li> </ul> <p>A nivel estadual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• responsabilizarse, juntamente con los sistemas municipales de enseñanza, por la calidad de la Educación Infantil, principalmente en lo que concierne a la formación de los profesionales; que acrediten, autoricen, supervisen y evalúen el funcionamiento de las instituciones de enseñanza para la formación de los profesionales de Educación Infantil vinculadas a su sistema con el fin de garantizar que los contenidos necesarios a esa formación contemplen el rango etario de 0 hasta 6 años integralmente, con especial atención al trabajo con bebés;</li> <li>• apoyar la elaboración y acompañar la ejecución del Plan Estadual de Educación en lo que concierne a la Educación Infantil y a la formación de los profesionales que irán a actuar en el área; (atribución del Consejo Estadual de Educación)</li> </ul> <p>A nivel municipal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• establecer directrices, objetivos, metas y estrategias para el área en lo referente a la organización, a la financiación y a la gestión del sistema educacional como un todo, a la garantía de las vacantes demandadas por la población, a la formación de los profesionales, a la acreditación de las instituciones de Educación Infantil única y exclusivamente para el cuidado y la educación de los niños de 0 hasta 6 años de edad;</li> <li>• Realicen programas municipales de formación de todos los profesionales de Educación Infantil de modo continuo y articulado;</li> <li>• Se articulen con las instituciones formadoras con el fin de garantizar que los contenidos necesarios para la formación de los profesionales de Educación Infantil contemplen el rango etario de 0 hasta 6 años, muy atentamente al trabajo con bebés;</li> <li>• Autoricen sólo la contratación, en las instituciones de Educación Infantil, de profesores, directores y coordinadores con la formación exigida; promuevan la formación continuada de los profesores y de otros profesionales que actúan en las instituciones de Educación Infantil; subsidiar la elaboración y acompañar la ejecución del Plan Municipal de Educación en lo que concierne a la Educación Infantil y a la formación de los profesionales que irán a actuar en el área;</li> <li>• Manifestarse sobre cuestiones relativas a la Educación Infantil y a la formación de los profesionales del área; (Consejo Municipal de Educación Infantil)</li> </ul>
<p><b>Indicadores de qualidade na</b></p>	<p>Dimensión: formación y condiciones de trabajo de las Profesoras y demás profesionales</p> <p>INDICADOR 6.1. Formación inicial de las profesoras</p>

<b>Educación Infantil 2009</b>	INDICADOR 6.2. Formación continuada INDICADOR 6.3. Condiciones de trabajo adecuadas
<b>Plano Nacional de Educação 2014-2024</b>	<p>Meta 1- Educación infantil- Universalizar, hasta 2016, la atención escolar de la población de 4 y 5 años, y ampliar la oferta de educación infantil de forma que atienda al 50% de la población de hasta 3 años.</p> <p>Estrategias:</p> <p>1.8 Promover la formación inicial y continuada de los (las) profesionales de la educación infantil, garantizando, progresivamente, la atención por profesionales con formación superior;</p> <p>1.9 Estimularla articulación entre posgrado, núcleos de investigación y cursos de formación para profesionales de la educación, de modo que garantice la elaboración de currículums y propuestas pedagógicas que incorporen los avances de investigaciones conectadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y a las teorías educacionales en la atención de la población de 0 (cero) a 5 (cinco) años;</p> <p>Meta 15- Formación de profesores- Garantizar, en régimen de colaboración entre la Unión, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios, en el plazo de 1 año de vigencia de este PNE, política nacional de formación de los profesionales de la educación de que tratan los incisos I, II y III del caput del art. 61 de la Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996, asegurado que todos los profesores y las profesoras de la educación básica posean formación específica de nivel superior, obtenida en curso de licenciatura en el área de conocimiento en que actúan</p>
<b>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica 2015</b>	<p>Art. 2º Las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial y Continuada en Nivel Superior de Profesionales del Magisterio para la Educación Básica se aplican a la formación de profesores para el ejercicio de la docencia en la educación infantil, [...] en las diferentes áreas del conocimiento y con integración entre ellas, pudiendo comprender un campo específico y/o interdisciplinar.</p> <p>Art. 3º La formación inicial y la formación continuada se destinan, respectivamente, a la preparación y al desarrollo de profesionales para funciones de magisterio en la educación básica en sus etapas - educación infantil, enseñanza fundamental, enseñanza media – y[...]</p> <p>§ 5º Son principios de la Formación de Profesionales del Magisterio de Educación Básica:</p> <p>I - la formación docente para todas las etapas y modalidades de la educación básica como compromiso público de Estado, buscando asegurar el derecho de los niños [...] en consonancia con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica;</p> <p>Art. 13. § 5º En las licenciaturas, curso de Pedagogía, en educación infantil y años iniciales de la enseñanza fundamental a ser desarrolladas en proyectos de cursos articulados, deberán preponderar los tiempos dedicados a la constitución de conocimiento sobre los objetos de enseñanza, y en las demás licenciaturas el tiempo dedicado a las dimensiones pedagógicas no será inferior a la quinta parte de la carga horaria total.</p>

Fuente: Documentos oficiales- organización de la autora

Muchas son las posibilidades de reflexión acerca de los documentos listados, buscando pensar y problematizar la concepción para la formación y actuación del profesor de Educación Infantil en una perspectiva de reconocimiento de las especificidades del niño. Destacamos orientaciones contenidas en algunos de los escritos listados: Plan Nacional de Educación 2001-2010 y 2011-2020, los Parámetros Nacionales de Calidad para la Educación Infantil (2006) y las Directrices Curriculares Nacionales para la

Formación Inicial y Continuada en Nivel Superior de Profesionales del Magisterio para la Educación Básica (2015).

Aún sin profundizar en este texto los documentos post LDB (componentes de la política pública de formación), podemos señalar que estos componen un escenario importante en el abordaje de la formación de profesores y poseen puntos significativos en lo relativo al abordaje del niño/educación infantil en el curso de pedagogía.

Sobre la formación de profesores, los Planes Nacionales de Educación 2001-2010 y 2014-2024 aluden a la formación inicial del profesor. El texto del PNE 2001-2010 resalta la “preferencia por la admisión de profesionales graduados en curso específico de nivel superior” que reitera la enseñanza media como nivel mínimo de formación admitida, como aparece en el artículo 62 de la LDB 9394/96.

**Art. 62.** La formación de docentes para actuar en la educación básica se realizará en el nivel superior, en curso de licenciatura, de graduación plena, en universidades e institutos superiores de educación, admitida, como formación mínima para el ejercicio del magisterio en la educación infantil y en los cinco primeros años de la enseñanza fundamental, la ofertada en nivel medio en la modalidad normal.

### 2.3.3 La especificidad legal en el Estado de Paraná

No cabe aquí sumergirnos en reflexiones sobre la formación en nivel medio (escuela normal) sino ponernos a pensar la formación inicial a nivel superior y la consecuente necesidad de ampliación de estos cursos para atención de un número mayor de profesores (académicos), atentos a las diferentes realidades encontradas en territorio brasileño. El cuadro abajo nos da un panorama acerca de la formación de los profesores de Educación Infantil en el Estado de Paraná (locus de esta investigación):

Cuadro 03: Profesores por etapa- Educación Infantil

Professores por etapa / Professores da Educação Infantil								
Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio - Normal/Magistério		Ensino Médio		Ensino Superior	
2007	1,7%	290	31,9%	5.296	7,2%	1.192	59,2%	9.836
2008	1,5%	269	35%	6.319	8,7%	1.569	54,8%	9.873
2009	1,3%	253	34,1%	6.538	8,8%	1.690	55,8%	10.688
2010	1,4%	287	33,5%	6.789	9,1%	1.837	56,1%	11.375
2011	1,1%	236	24,9%	5.517	16,1%	3.574	57,9%	12.850
2012	0,9%	216	21,6%	5.278	18,2%	4.452	59,4%	14.539
2013	0,6%	165	18,5%	4.941	15,3%	4.087	65,5%	17.447
2014	0,5%	148	16,6%	4.884	14,9%	4.373	68%	19.995
Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação								

Los datos presentados se refieren a la meta 15 del Plan Nacional de Educación 2014-2024 (Formación de Profesores) y compone el contenido del sitio web del Observatorio del PNE<sup>25</sup>. Para la obtención de los datos acotamos la búsqueda al Estado de Paraná. Podemos identificar un creciente avance en la formación en enseñanza superior de los profesionales de la Educación Infantil, y destacamos la importancia de que los espacios de formación inicial (curso de Pedagogía) estén en constante perfeccionamiento curricular para fortalecimiento de las áreas referentes a las infancias, a los niños y la educación infantil.

En este sentido, es relevante destacar la meta 1 del PNE 2014-2024 que trata de la universalización de la atención escolar de la población de 4 y 5 años y de la ampliación de la oferta de educación infantil. De esta surge la estrategia 1.9, cuyo contenido aborda la articulación entre los programas de posgrado *stricto sensu* y los cursos de formación de profesores para EI, que destaca la necesidad de revisión curricular de los referidos cursos en consonancia con los avances de la ciencia y de la producción reciente en el área de educación infantil.

## **2.4 La necesidad apremiante de formación de profesores en la atención a los niños**

Retomamos aquí el abordaje de Azevedo (2013) y Roca (1999), cuando destacan la necesidad de repensar lo que se entiende por niños. El avance de las discusiones y las investigaciones sobre los niños y la educación infantil necesitan estar vinculados a las prácticas, discusiones, y asignaturas de los espacios de formación.

Al apropiarnos del contenido de los Parámetros Nacionales de Calidad para la Educación Infantil (2006) encontramos en el volumen 1 (uno) la mención a la formación como condición para la referida calidad en la EI en el texto introductorio del documento, al abordar los derechos del niño y presentar datos de recientes investigaciones que relacionan los avances en la educación infantil con la formación del profesor.

Un parámetro de calidad incuestionable, por ejemplo, es la formación específica de las profesoras y de los profesores de Educación Infantil. En ese caso, el indicador sería la serie y el nivel propiamente dicho de formación de los profesionales que actúan en las instituciones de Educación Infantil (PARÁMETROS NACIONALES DE CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL, 2016, p.08).

---

25

<http://www.observatoriodopne.org.br/> . Último acceso el 12 de octubre de 2016. 09h30min.

El índice de calidad de la formación como parámetro *incuestionable* de calidad es importante ya desde la presentación del documento, puesto que en el transcurso del texto defendemos lo que consideramos diferencial de la educación infantil, específico, propio de este nivel de enseñanza, debido a pluralidad de los niños, sus edades, culturas, así como lo ya comprobado por tantas teorías y teóricos de la educación de niños, el desarrollo físico y cognitivo que ocurre entre 0 y 6 años de edad.

Frente a esta relación entre formación y calidad, Azevedo (2013) resalta la importancia de la superación de la visión cristalizada del adulto que cuida y de la profesora que enseña, que marcan históricamente a la guardería y la pre-escuela, para una comprensión crítica de los niños, considerando la revisión de la concepción de niño como medio para la organización diferenciada del trabajo pedagógico.

Encontramos en el volumen 2 de los Parámetros Nacionales de Calidad para la Educación Infantil (2006) referencias a los niños de 0 a 6 años y la especial atención al trabajo con bebés, que aquí resaltamos ante la necesidad de ampliación de la mirada hacia la comprensión y valorización del niño más pequeño, así como de la superación de las prácticas de exclusivo cuidado que aún encontramos en las instituciones de educación infantil que atienden bebés.

Hoy, se pretende un profesor de Educación Infantil que, fundamentalmente, sea capaz de organizar los espacios de atención infantil, mediando las interacciones de los niños, que tenga una mirada crítica sobre su actuación, que tenga formación específica para actuar en el área y comprenda la relevancia social del trabajo que desarrolla. Es importante, también, que haya conocimientos sólidos sobre el desarrollo infantil para que pueda contribuir con este de forma significativa. Evidentemente, este perfil de profesor pretendido está de acuerdo con una visión crítica de niño y de Educación Infantil históricamente construidas (AZEVEDO, 2013, p. 102).

Esta dimensión de la formación citada en el documento y apoyada en Azevedo (2013) nos ayuda a pensar las ya citadas especificidades de la educación infantil como etapa de la educación básica que contempla guardería y pre-escuela, como garantiza el artículo 30 de la LDB 9394/96:

La educación infantil será ofertada en: I – guarderías, o entidades equivalentes, para niños de hasta tres años de edad; II – pre-escuelas, para los niños de cuatro a cinco años de edad, y que para obtener un patrón de calidad necesitan una práctica pedagógica estructurada mediante sólida y constante formación.

Al paso en que comprendemos que la calidad de la educación infantil (entiéndase aquí la relación de esta con la formación) necesita estar relacionada con políticas que

aseguren avances y mejoras en los diferentes aspectos que estructuran la educación para el niño pequeño, tenemos en textos oficiales expresiones como incuestionable, sólida y constante en lo que toca a la formación del profesor que nos dan posibilidades de reflexión y búsqueda por mejoras.

Al pensar sobre el perfeccionamiento, la profesoralidad y la profesionalización del magisterio, traemos las contribuciones de las recientemente instituidas Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial y Continuada en Nivel Superior de Profesionales del Magisterio para la Educación Básica (DCNFPEB -2015) que en su artículo 2º, refuerza la necesidad de la formar profesores en el nivel superior. La docencia que es definida en demás párrafos del referido artículo:

§1º Se entiende a la docencia como acción educativa y como proceso pedagógico intencional y metódico, envolviendo conocimientos específicos, interdisciplinarios y pedagógicos, conceptos, principios y objetivos de la formación que se desarrollan en la construcción y apropiación de los valores éticos, lingüísticos, estéticos y políticos del conocimiento inherentes a la sólida formación científica y cultural del enseñar/aprender, a la socialización y construcción de conocimientos y su innovación, en diálogo constante entre diferentes visiones de mundo.

§ 2º En el ejercicio de la docencia, la acción del profesional del magisterio de educación básica está atravesada por dimensiones técnicas, políticas, éticas y estéticas por medio de sólida formación, envolviendo el dominio y manejo de contenidos y metodologías, diversos lenguajes, tecnologías e innovaciones, contribuyendo para ampliar la visión y la actuación de ese profesional.

Considerando el abordaje contenido en el párrafo 1º, en cuanto a los conocimientos envueltos en el acto de la docencia y su innovación entendemos que ésta concierne a la estrategia 1.9, contenida en el Plan Nacional de Educación (meta 1- Educación Infantil), cuando trata de la articulación con los conocimientos producidos en los espacios de posgrado y núcleos de investigación.

La referida articulación entre los conocimientos recientemente producidos con la formación inicial, tan necesaria para actualizar los saberes sobre la educación del niño pequeño, aparecen en las DCNFPEB (2015) como principios de la Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica, contenidas en el párrafo 5º y al cual son agregadas la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión. Tal mención apunta hacia la necesaria reestructuración de los currículums de formación inicial y el fortalecimiento de la docencia para la educación infantil, en acciones que posibiliten pensar de forma articulada los saberes y haceres sobre los niños, las infancias y el espacio de la educación infantil.

Al tratar del abordaje de la docencia contenida en las DCNFPEB (2015), Dorado (2016) afirma que es fundamental romper tanto con propuestas de formación basadas



sólo en el saber hacer, como con aquellas en las que priman únicamente la teoría, ignorando la importancia de la práctica pedagógica y de las residencias docentes.

Las referidas Directrices señalan en el texto 11 (once) principios que deben ser garantizados para la Formación de Profesionales del Magisterio de Educación Básica, de las cuales destacamos:

I- la formación docente para todas las etapas y modalidades de la educación básica como compromiso público de Estado, buscando asegurar el derecho de los niños, jóvenes y adultos a la educación de calidad, construida sobre bases científicas y técnicas sólidas en consonancia con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica;

Del referido principio, destacamos la mención al derecho de los niños a una educación de calidad fundada en bases técnicas y científicas, vista la reciente ampliación de las instituciones de educación infantil y de la aún necesaria reflexión sobre lo que se hace con y para los niños pequeños. Al tratar de la calidad en Educación Infantil, Zabalza (1998 p. 20) destaca la importancia de “sacar provecho del vasto repertorio de recursos (lingüísticos, comportamentales, vivenciales, etc.)”, vinculándolos a los conocimientos y vivencias de los niños. Para acciones educativas de mayor coherencia, significado y valorización del niño es fundamental una formación consistente y pautada por discusiones actuales sobre prácticas pedagógicas e infancia.

Partiendo así de la formación de profesores en nivel medio, adentrando en la historia del curso de Pedagogía pudimos retomar fundamentos importantes tanto sobre los espacios formativos, como sobre quien se constituía profesor(a), (en este caso el énfasis sobre la mujer y las demás marcas atribuidas por la relación mujer-maternidad-educación). Pensar quién es hoy el profesor del niño pequeño, a quién forma, por qué y para qué, nos orientó para adentrarnos en la historia de su educación, demarcando el recorrido de la comprensión de quiénes son los niños pequeños, el derecho a la educación y la oferta de esta educación con calidad.

El reconocimiento de los derechos del niño es el resorte propulsor para la ampliación de la atención y de la educación del niño pequeño, y al mismo tiempo se amplían las discusiones en cuanto al profesional que actúa en la educación infantil. Llamamos la atención sobre que ese es un proceso lento que busca una construcción de formación sólida y de reconocimiento de una identidad profesional, de una profesoralidad específica de la educación infantil, con el fin de superar estereotipos de tía, cuidadora o educadora. Resaltamos que por un largo periodo el niño que aparecía en el currículum de los cursos de formación era comprendido únicamente a través de la Psicología del

Desarrollo, con conocimientos teóricos y prácticos basados en el niño de la escuela de enseñanza fundamental, con énfasis en el proceso de alfabetización. La transposición de estos conocimientos y prácticas hacia los niños pequeños marca la formación de diversas generaciones de profesores. Así, tratar de educación infantil, de los niños e infancias en el curso de Pedagogía resulta una preocupación reciente. Aun así, al analizar los documentos que se instituyen en una política en favor de la educación de los niños pequeños, no podemos olvidar aquello que nos apunta Bujes:

[tales documentos constituyen un] andamiaje conceptual para hacer explícita tanto una visión micro (el individuo en su propio universo) como macro (preocupación con el gobierno de la población en su conjunto) (Ó, 2003). Son, por lo tanto, dinámicas volcadas hacia la individualización y la totalización que, actuando en conjunto, en un sólo proceso, posibilitan que se administre la vida de cada uno y de todos, en un juego estratégico que tiene por finalidad conducir sus modos de ser y existir en el mundo (BUJES, 2008, p.106).

Este ir y venir a lo largo del capítulo presentado, transitando entre la historia, las deliberaciones legales, tanto para la formación inicial, como para la educación del niño y las posibilidades de los espacios de formación de profesores, nos lleva a tratar las urgencias de la educación infantil y la relación de estas necesidades con un espacio formativo capaz de tratar con mayor énfasis a los niños ante la amplitud de conocimientos producidos, en específico el Curso de Pedagogía. Seguimos mirando, con el fin de discutir lo que pensamos y hacemos con los niños, sus infancias, juegos, cuerpos y movimientos en la Educación Infantil.

### Capítulo III- SEGUIMOS MIRANDO A LA PEDAGOGÍA... ¿QUÉ HACEMOS CON LOS NIÑOS PEQUEÑOS? Reflexiones sobre la formación del profesor de Educación Infantil



Catalina – 4 años (Archivo de la autora)

[...] ¡es preciso crear condiciones de posibilidad para que la "experiencia" lúdica acontezca en el curso de Pedagogía!  
(MARQUES, 2013, p. 137)

#### 3.1 Modos de gobierno de los niños pequeños: pensar la Pedagogía

Con el propósito de tratar la necesidad apremiante de ruptura de paradigmas referentes a la formación, actuación, y valorización de profesores de Educación Infantil, presentamos a continuación consideraciones acerca de algunos modos de “educar” a los niños en espacios de formación, incluyéndose aquí el curso de Pedagogía como espacio de formación inicial del profesor. Entendemos que el perfeccionamiento de esta formación es un proceso complejo, puesto que tropiezan con conceptos enraizados acerca de lo que se entiende sobre la infancia, aliado a la fragilidad (de los niños, y de la escuela para los niños pequeños) y de estas formas de comprensión surgen imágenes y conceptos concernientes al profesor de niños pequeños.

Sobre la especificidad de la educación infantil observamos que un tema corriente al tratar sobre la formación de profesores es la discusión sobre la escolarización (proveniente del modelo de escuela para niños mayores) y el binomio cuidar/educar que en diferentes tiempos y espacios obtuvieron mayor o menor énfasis, frente a los objetivos y públicos atendidos en las instituciones destinadas a los niños. En consonancia con Azevedo (2013) separar educar y cuidar es un equívoco pedagógico que necesita ser ampliamente discutido en las acciones de formación, pues “la permanencia, o superación,

del dilema cuidar versus educar puede tener en la formación inicial, en la acción formativa desarrollada por los formadores, una fuerte aliada” (AZEVEDO 2013, p. 99).

Así, pensar que el profesor de educación infantil al cuidar, educa, y al educar, cuida, puede interferir significativamente en la construcción de la identidad profesional, considerando la forma en la que los profesores se definen a sí mismos, construyen su profesionalización y el efecto de esta comprensión de sí sobre sus acciones pedagógicas y políticas. Vale destacar aquí que, muchos profesores de EI, aún son llamados de tío o tía, lo que puede desvincular la figura del profesor de la de un profesional, y de su identidad personal, como el reconocimiento del nombre del profesor y la claridad de las relaciones y estructuras familiares, necesarias para que los niños comprendan el medio en el que viven<sup>26</sup>.

Esta identidad se estructura también a través del compromiso personal con la profesión, los valores, las creencias, el conocimiento sobre qué y a quien van a enseñar, las vivencias y la propia vulnerabilidad profesional. “La identidad no es algo que se posee, pero sí algo que se desarrolla a lo largo de la vida” (MARCELO, 2009 p.12).

Pensar al profesor en formación requiere la comprensión de que estos traen consigo patrones mentales y creencias sobre la escuela y sobre la enseñanza que son constituidos a partir del prolongado periodo que experimentan durante el proceso educativo como estudiantes, en su vida escolar (MARCELO; VAILLANT, 2009; ALLIAUD, 2010).

En este sentido consideramos importante que, durante el espacio de formación inicial en el curso de Pedagogía, se tenga en cuenta la percepción de este profesor en formación sobre lo que entiende por enseñar a niños. Problematicar su modo de entender a los niños, sus prácticas, si estas funcionan con principios de diversidad, autonomía, emancipación o para docilizar, controlar y vigilar a los niños. Al hablar de docilizar, recurrimos a Foucault (2007, p.118), cuando define como dócil a “un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado”.

Control y vigilancia son conceptos abordados y problematizados por Foucault (2007) al tratar de los rituales de obediencia y de la disciplina, que fabrica cuerpos

---

<sup>26</sup> Tratar a la profesora de tía es forzar al niño a permanecer, regresivamente, conectado a los lazos familiares. Para el niño los efectos negativos se presentarán tanto en la familia como en la escuela. En el grupo familiar, perdiendo el sentido del parentesco, el niño tendrá dificultades para comprender la estructura familiar, paso importante en la formación de su autoconcepto. En la escuela, tratando la profesora como tía, el niño deja de reconocerla en su individualidad. Además de eso, le será penoso el pasaje de la cuarta a la quinta serie cuando, repentinamente, tendrá que relacionarse con varios profesores y con ninguna tía. Del punto de vista de la escuela, el incentivo al niño para que llame a las profesoras tías, además de confundir afecto con actitud regresiva del niño favorece el anonimato de la profesora, pues la profesora pierde su identidad. Será sólo la "tía" ocurriendo que la mayoría de los alumnos no va a dirigirse a ella por su nombre (NOVAES, 1995 p. 129)

ampliando fuerzas y habilidades, dirigidas hacia fines específicos, según el autor la disciplina organiza los espacios. Tal organización, control y vigilancia pueden ser asociados a las prácticas de rutinización aún vigentes en las instituciones de Educación Infantil, componiendo lo que se entiende por gobierno. Veiga-Neto (2015, p.51) presenta la etimología del término gobernar, “kubernan”, “gubernare” cuyo sentido era conducir alguna cosa y resalta la diversificación del término que es utilizado para definir acción de un jefe (gobernador) o acción de mando. Hay indicación para uso del término “gobierno” con el fin de evitar confusión entre la instancia macropolítica (gobiernos) o micropolítica (conducción de conductas). Foucault se interesa particularmente por la relación entre las formas de gobierno de sí y las formas de gobierno de los otros. [...] Foucault usa el término “gubernamentalidad” para referirse al objeto de estudio de las maneras de gobernar (CASTRO, 2009 p. 190). Se gobierna, por lo tanto, no sólo al otro como a sí mismo. Sobre el espacio escolar:

Se puede decir que la escuela, que el modelo moderno de escolarización constituye un aparato específico de gobierno, en la medida en que funciona según normas y normalizaciones, pruebas y exámenes que encuadran las acciones del niño, produciendo un sujeto/objeto-alumno, transformando al niño en alumno, cuya conducta debe pautarse según las reglas de ese gobierno pedagógico (RESENDE, 2015 p. 134).

Oriundos de esta escuela y constituidos por diversas experiencias de gobierno se estructuran alumnos que pasan un largo periodo inmersos en ambiente escolar, y que al adentrarse en la formación inicial, son versados en escuelas y prácticas pedagógicas; cargan marcas, conceptos, verdades y creencias constituidas como aprendices. Sobre las creencias, Marcelo (2009, p. 116) explica que “son como proposiciones, premisas que las personas mantienen acerca de lo que consideran verdadero”, de esta manera, los futuros profesores no son “vasos vacíos” al adentrarse en los espacios de formación inicial.

Sobre las creencias traídas por los profesionales (o futuros profesionales), Carlos Marcelo (2009) siguiendo a Richardson (1996) considera que estas producen efectos en la forma como los profesores enseñan y en los procesos de cambio que puedan intentar.

Así, las experiencias<sup>27</sup> construyen las creencias y conocimientos de los profesores sobre la enseñanza y estas, según los autores, pueden ser agrupadas en tres categorías: las experiencias personales; las experiencias con el conocimiento formal y las experiencias escolares y de clase.

---

<sup>27</sup> Sobre la experiencia, Larrossa (2002, p.25-26) destaca: componente fundamental de la experiencia: su capacidad de formación o de transformación. Es experiencia aquello que “nos pasa”, o que nos toca, o que nos acontece, y al pasarnos nos forma y nos transforma. Solamente el sujeto de la experiencia está, por lo tanto, abierto a su propia transformación.

Experiencias personales: Incluyen aspectos de la vida que determinan una visión de mundo, creencias en torno a sí mismo y de los demás, ideas acerca de las relaciones entre la escuela y la sociedad, así como sobre la familia y la cultura. La procedencia socioeconómica, étnica, el sexo, la religión, pueden afectar a las creencias acerca del aprender a enseñar.

Experiencias con el conocimiento formal: El conocimiento formal, entendido como aquel sobre el cual se debe trabajar en la escuela. Las creencias acerca de la materia que se enseña, así como la forma de enseñarla.

Experiencia escolar y de clase: Incluye todas aquellas experiencias como estudiante, que contribuyen para formar una idea acerca de lo que es enseñar y cuál es el trabajo del profesor. (MARCELO, 2009, p. 116)

Las tres categorías de experiencia descritas nos permiten pensar sobre la formación inicial de profesores, teniendo como necesidad estudiar, reflejar, reestructurar nuevas experiencias que generen transformación, en la escuela y la clase, para movilizar nuevas posibilidades, constituyendo prácticas críticas y reflexivas que atiendan las necesidades reales de escuelas y niños, en constante cambio.

Al tratar en particular sobre la educación del niño pequeño, esta experiencia escolar y de clase tiende a contribuir a la reproducción de acciones de control y disciplinamiento, que marcaron parte de las prácticas de educación infantil a lo largo de los años. Tales prácticas pueden ser superadas, se entiende, por medio de la formación consistente, que permita la reflexión sobre el conocimiento producido acerca de la escuela de educación infantil, de las infancias y de los niños. En este contexto, señalamos como relevante reconocer la influencia de estas experiencias en la formación de profesores y hacer de ellas un elemento de discusión en los espacios de formación.

No nos cabe aquí un análisis profundizado de la cuestión de los currículos de los cursos de formación inicial, sin embargo, es relevante destacar que, la organización de estos, tiende a construir determinado tipo/formato de profesores y consecuentemente, de prácticas pedagógicas.

El análisis de los currículos vueltos hacia las profesoras, pero que tienen como blanco los niños, como en este caso, nos permite identificar cómo estos son localizados dentro de un orden particular para justificar la continua regulación de sus vidas a través de la educación institucionalizada. Para eso, ha sido central que la experiencia educativa y el sujeto de la educación sean exhaustivamente posicionados por el discurso científico. El discurso de las ciencias, el discurso verdadero, en este caso, es aquel que describe de forma minuciosa “los descubrimientos” acerca de los sujetos para orientar las prácticas de educación y de cuidados que deben ser dispensados a los niños pequeños (BUJES, 2012 p.195).

Bujes (2012) trata de la producción de las subjetividades docentes e infantiles, trayendo importantes reflexiones sobre el gobierno implícito en los discursos que

componen los currículums de los cursos de formación. Así, la autora interroga cómo son significadas, por especialistas del área educativa, las finalidades institucionales y las propuestas curriculares para la infancia menor. De las discusiones de la autora destacamos como fundamental el direccionamiento del currículum de la formación inicial hacia el control u “orientación” de las acciones para con el niño.

Veiga-Neto (2015) nos provee de elementos para pensar la acción educativa mientras que aborda el gobernar la infancia por medio del modelado del alma de los niños, una anatomopolítica de los y sobre los cuerpos, que regulan y controlan. Consideramos que para tal control y modelado muchos profesores son formados.

Tomándose como referencia el concepto de gobierno, podemos deducir la importancia, en la formación de profesoras, de una amplia, “clara” y reiterada enunciación de las capacidades personales y subjetivas de los sujetos infantiles, pues estas forman parte de los cálculos de las fuerzas políticas. Así, los niños modernos precisan ser minuciosamente escrutados, definidos, descritos, como condición para la proposición de estrategias para gobernar su conducta (BUJES, 2012, p.195).

Además, la constitución del profesor de educación infantil agrega elementos anteriores a la formación inicial y está marcado fuertemente por la concepción sobre el niño y la infancia desarrollada en la formación inicial, vista la no neutralidad del currículum<sup>28</sup>.

Sobre la constitución del profesor, recurrimos aquí a los textos de Pereira (2013, p. 22), en los cuales el autor afirma que: “hacerse profesor es una diferencia de sí que el sujeto produce culturalmente (en un campo colectivo), en uno de sus innumerables movimientos de constitución en el mundo”.

Consideramos fundamental la formación inicial contextualizada, reflexiva, humanizada y humanizante, articulada con el mundo real de la escuela, así como resaltamos la importancia de las discusiones en los diferentes grupos de estudio e investigación, de los Forums de Educación Infantil y demás organizaciones pedagógicas y políticas que luchen en favor de la formación y de la constitución de la identidad del profesor.

---

28

El \*currículum no es un elemento inocente y neutro de transmisión desinteresada de conocimiento social. El currículum está implicado en relaciones de poder, el currículum transmite visiones sociales particulares. El currículum produce identidades individuales y sociales particulares. El currículum no es un elemento trascendente y atemporal – él tiene una historia, vinculada las formas específicas y contingentes de organización de la sociedad y de la educación. (MOREIRA y SILVA, 2009 p.8)

### 3.2 Sobre la formación inicial y el curso de pedagogía

Consideramos las posibilidades de mejorar las prácticas pedagógicas mediante una formación coherente, consistente, y dispuesta a mirar con apertura y sensibilidad a lo nuevo, lo diferente, lo inusitado tendiente a constituir una educación más coherente y la formación de personas más cuidadosas y amorosas consigo y con los otros.

Marcelo y Vaillant (2012) hacen una importante consideración acerca de la motivación para el cambio y a esta los autores le atribuyen la posibilidad de arriesgarse a mirar más allá, al otro lado del espejo, “en el surgimiento y mantenimiento de esa motivación asumen un papel fundamental las ilusiones, los proyectos personales, los otros, los contextos vitales en los cuales nos desarrollamos y crecemos” (p.31). De esta forma, los autores resaltan que la motivación de perfeccionamiento profesional está relacionada con otros contextos de la vida cotidiana, las expectativas, a lo que nos constituye como persona.

Sobre la formación inicial, Marcelo (2010) apoyado en Feiman (2001) llama la atención sobre lo que denomina como divorcio entre la formación inicial y la realidad escolar, visto que los conocimientos y normas de acción transmitidos en el momento de la formación, poco tienen que ver con conocimientos y prácticas profesionales. Tal abordaje adquiere más sentido al pensar las prácticas en Educación Infantil y el creciente avance de los conocimientos científicos sobre educación para los niños pequeños, aunque todavía poco exploradas en los espacios de formación.

Oliveira-Formosinho (2002) defiende la existencia de papeles peculiares desempeñados por la educadora infantil en su profesión que configuran una profesionalidad<sup>29</sup> específica del trabajo docente, y así estos no pueden ser ignorados en el proceso de formación inicial.

Esta especificidad discutida por Oliveira-Formosinho (2002) habla de la complejidad de la infancia, de la organización de las instituciones de educación infantil, de la multiplicidad de realidades educacionales, entre otros puntos que hacen de la Educación Infantil un amplio campo para el estudio, tanto en lo que concierne a la formación como a las prácticas pedagógicas.

Con el propósito de llamar a la reflexión sobre la formación y conocimientos de y sobre los niños, recurrimos a Arroyo (2008) investigador que resalta que el pensar a los

---

<sup>29</sup> Profesionalidad, término de origen italiano e introducido en Brasil por la vía francesa, está asociado a las inestabilidades y ambigüedades que envuelven al trabajo en tiempos neoliberales, y generalmente viene colocado como una evolución de la idea de calificación, como vimos arriba.



niños, su forma de ser y actuar fue producto de los sentimientos e imaginarios del adulto, construyendo una infancia a ser civilizada.

[...] un complejo dispositivo de procesos sociales, que constituyen los niños y sus identidades diferenciadas de los adultos. Los adultos y sus dispositivos constituyendo a la infancia como un otro. Consecuentemente la infancia termina siendo un objeto indirecto de los estudios que revelan su constitución. Poco sabemos sobre los sujetos reales que la viven (ARROYO, 2008, p.124).

De esta forma, es pertinente problematizar sobre qué infancia hablamos y conocemos y para cual contexto y/o modelo de institución educativa seremos formados y estamos formando como docentes en la enseñanza superior. En este texto tratamos anteriormente sobre la necesaria reestructuración de los cursos de Pedagogía para la formación de mayor expresividad en cuanto a la educación infantil.

Reiteramos aquí la urgencia de tal reestructuración y añadimos como indispensable la búsqueda constante de reconocimiento de los estudios sobre el niño como campo científico y la ampliación de la valorización del conocimiento estructurado sobre y para los niños, lo que acarrea el perfeccionamiento de todos los dominios (áreas) de la Pedagogía. Esa desvalorización de la infancia en el campo de la Pedagogía es tratada por Arroyo (2008)

La propia pedagogía no tiene a la infancia como referencia directa, la desconoce o sabe poco sobre ella. No es un objeto relevante de estudio ni en los cursos de Pedagogía. Como no es referencia en las políticas curriculares, en las didácticas, en la organización escolar, en la formación del perfil docente (ARROYO, 2008, p. 124).

Tomamos como fundamental la mención de la irrelevancia de la comprensión sobre la infancia en la formación del perfil docente, presentada por Arroyo (2008) debido a la problemática de este estudio, que al internarse en el campo de la educación infantil tiene por finalidad discutir los abordajes del juego, del cuerpo y del movimiento en los espacios de formación, cuerpo este espacio de restricción, dominación y control. Al tratar del perfil docente para un profesor que actuará con niños es primordial el reconocimiento de las capacidades corporales de movimiento, de aprendizaje, de relación y lenguaje.

Consideramos que un proceso de formación inicial cuyos abordajes y prácticas traten crítica, sensible y reflexivamente del niño y de la Educación Infantil, puede contribuir al movimiento de profesionalización del profesor de este nivel de enseñanza, a formar un profesional que asuma para sí y ante la sociedad la importancia de la actuación con el niño pequeño:

[...] pensar la formación de los pedagogos y pedagogas, esos que van a actuar en la Educación Infantil, es de extrema relevancia, dada su actuación como mediadores en el proceso de desarrollo y aprendizaje, tanto en el ámbito pedagógico en las escuelas, como en la perspectiva social, en medio a las discusiones en sociedad. Esos profesionales posibilitan en la primera etapa de la educación básica una trayectoria relevante, contemplando el lúdico, la curiosidad, la creación y el conocimiento, uniendo el cuidar y el educar en una única dimensión (DÍAS DE LIMA, 2015, p. 139).

Viendo la necesidad de reflexión sobre la formación de profesores para la Educación Infantil, cuyo espacio de formación considerado en este estudio es el Curso de Pedagogía, buscamos en los escritos de Marcelo (2009), Marcelo y Vaillant (2009), Formosinho (2009), Oliveira-Formosinho y Kishimoto (2002) las contribuciones teóricas que nos ayuden a pensar la formación de profesores, inicialmente en aspectos generales y después en las especificidades de la Educación Infantil.

Los estudios realizados anteriormente por Camargo (2011), al pensar el juego corporal en la práctica pedagógica de los educadores de la infancia motivaron nuevos cuestionamientos relacionados con la formación de profesores, apuntando pistas para nuevos abordajes, reflexiones e investigaciones teniendo como especificidad la Educación Infantil. Así, es preocupación de esta tesis, tratar sobre la importancia de la formación de los profesores en ese nivel inicial.

### **3.3 Sobre las prácticas de formación para el trabajo con niños pequeños**

Teniendo en cuenta las especificidades de la educación infantil, la formación de profesores para esta etapa de la educación básica necesita ofrecer recursos teórico-prácticos a los futuros profesores de niños pequeños. Los niños precisan ser reconocidos como sujeto también en la Pedagogía, donde jugar, cuidar, y ser profesor de niños tienden a ser entendidos como actividad menor. Reconocer que la pedagogía forma al profesor de educación infantil y romper la idea de que las prácticas tienen menos importancia es un movimiento necesario, que necesita estar apoyado en toda la producción científica ya constituida sobre los niños, infancias, educación infantil, impulsando nuevas formas de pensar y actuar, nuevas investigaciones. Cuidar, educar, dibujar y pintar, sentarse juntos y jugar, empujar la hamaca, mirarse a los ojos, contar y oír historias son experiencias de conocimientos de la educación infantil, que remiten a prácticas que instituyen acciones de jugar con pinturas, juguetes, desorden, enchastres, alegrías. Colabora con los actos de enseñar a juntar, esperar, armar y desarmar. Hay teorías que nos ayudan a entender sobre el juego, sobre cambiar los pañales, sobre la alimentación, sobre las rutinas, etc. Así, formar profesores para la educación infantil

requiere la constante articulación entre estas teorías y tantas otras acciones/prácticas, que constituyen el cotidiano de la educación infantil.

Buscamos así, reflexionar sobre la formación de sus profesores teniendo en cuenta la función social de esta profesión, las posibilidades formativas que se pueden delinear al comprender a los niños pequeños y sus necesidades.

Marcelo (1999) resalta las diversas comprensiones suscitadas al traer a la luz la temática de la formación, entendida tanto como función social de transmisión de saberes, del saber-hacer y saber-ser, como proceso de desarrollo y estructuración de la persona (relacionada a la maduración interna y de las posibilidades de aprendizaje, experiencias) y la formación como institución, que remite a la estructura organizacional del ambiente de formación. El autor retoma la idea de las múltiples perspectivas de interpretación del término formación.

Al profundizar en las reflexiones trazadas por Marcelo (1999) y Marcelo y Vaillant (2012) percibimos el abordaje de la formación en el sentido de la superación de la idea de entrenamiento para el ejercicio profesional, así como de la valorización del adulto, como protagonista en este proceso de formarse, en la medida que se piensa la formación como fenómeno complejo y al cual se suma una dimensión personal de desarrollo, con la capacidad y voluntad de formación.

Las concepciones de formación percibidas en las investigaciones están relacionadas con la concepción de profesional que la institución educativa necesita, según las demandas sociales, ya sea de producción, de calificación, o de investigación:

[...] Las concepciones sobre el profesor varían en función de los diferentes abordajes, paradigmas u orientaciones. Así, podemos observar numerosas, y a veces contradictorias, imágenes de profesor: eficaz, competente, técnico, persona, profesional, sujeto que toma decisiones, investigador, sujeto que refleja, etc. (MARCELO, 1999 p. 30).

Así, la organización y diseño de los cursos de formación de profesores no son neutros, sino producidos por las y con las demandas sociales y políticas de cada periodo, procurando la comprensión del profesional a ser formado en cada situación y contexto. Estas imágenes de profesor apuntadas por el autor nos llevan a pensar sobre la identidad de ese profesional, profesional que aún encuentra desafíos en lo que concierne a la valorización de la docencia, así como para asumir la dinámica de esta como profesión que se reconstruye cotidianamente y carece de apertura hacia lo nuevo.

Apoyado en los escritos de Ferry (1991), Marcelo (1999) destaca la importancia del reconocimiento de la docencia como profesión, la que atraviesa necesidades como el

dominio adecuado de la ciencia, de la técnica y del arte de la misma, la cualificación profesional y la formación de profesionales capaces de asumir las características de la docencia.

Es necesario repensar los programas de formación docente ya que frecuentemente no hay correspondencia entre ellos y la necesidad de las escuelas. Las acciones de formación casi nunca responden a los intereses de los futuros docentes o de los docentes en ejercicio. Además, la formación ofrecida no tiene, casi nunca, vínculo con las condiciones reales de ejercicio de la docencia (VAILLANT, 2005).

Como parte de las investigaciones realizadas sobre formación de profesores Marcelo (1999) identifica ocho principios subyacentes a este concepto, que consideramos válido tratar: - concebir la formación de profesores como un continuo, con fases diferenciadas;- integrar la formación de profesores al proceso de cambio, de innovación y desarrollo curricular;- conectar los procesos de formación de profesores con el desarrollo organizacional de la escuela;- integrar la formación de profesores con los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores;- relacionar teoría y práctica en la formación de profesores – reflexión epistemológica de la práctica; tratar del isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente va a desarrollar; individualización (buscar percibir las necesidades e intereses de los participantes y de las diferentes realidades); dar a los profesores la posibilidad de cuestionar sus propias creencias y prácticas institucionales.

De estos principios identificados profundizamos en cuatro, procurando cuestiones que consideramos válidas acerca de las especificidades de la EI. Al destacar el principio de *integración de la formación de profesores al proceso de cambio, de innovación y desarrollo curricular* nos remitimos a la necesidad de reestructuración curricular en los cursos de formación de profesores, en la medida en que los avances en los estudios referentes al niño y la infancia precisan ser incorporados en las disciplinas de la formación inicial, buscando la ampliación de la mirada sobre los niños y el cotidiano de la educación infantil. Traemos aquí la contribución de los estudios de Martins Filho (2013, p.138):

[...] que se destaquen en la formación inicial o en la formación continuada de las profesoras tanto las cuestiones teóricas, como las experiencias construidas en lo cotidiano con los niños, familias y profesionales. Destaco aún la necesidad de discutir las características de esa profesión en su hacer-haciendo diario, buscando indicativos para una formación más amplia y sólida, que contemple los quehaceres de la vida cotidiana y las minucias que los revisten.

Los elementos discutidos por el autor fortalecen el abordaje de lo que es propio de la educación del niño pequeño y, necesario como componente de la formación inicial, la relación entre la teoría sobre las infancias, los niños y la educación infantil y las características de la profesión que están implícitas en lo cotidiano, en lo que se hace, se piensa y se construye en el espacio educativo. Entendemos así que la actualización de la formación inicial y la reorganización curricular de estos espacios tienden a avanzar positivamente cuando tenemos formadores dispuestos a mirar, oír, interrogar, y dialogar con el espacio educativo real.

Otro principio destacado por Marcelo (1999) es la “integración entre la formación de profesores, los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores” (p.28), del que resaltamos la articulación teórico-práctica que consideramos fundamental. Entendemos que la práctica pedagógica con niños pequeños exige del profesor un conocimiento profundo y una amplia capacidad de adaptación de los conocimientos, de coherencia y calificación teórica buscando la superación de paradigmas históricos aún resistentes, cuando vemos que a la educación del niño pequeño se destinan profesionales de menor formación y/o material de menor calidad.

Al pensar el conocimiento necesario para el profesor de educación infantil, volvemos aquí a los escritos de Martins Filho (2013) al llamar la atención sobre la vida cotidiana, lo que se hace con y para los niños, denominado de hacer-haciendo de la docencia, y destaca el desafío e importancia de una profesionalización atenta a este cotidiano.

Mientras más los profesores fortalezcan sus conocimientos acerca de niño, infancia y su cultura, mejor podrán orientar las prácticas pedagógicas. Esos niños y esas infancias están integradas a tiempos, espacios y realidades que no pueden ser desconocidos por el profesor, así incorporamos otro principio defendido por Marcelo (1999 p. 28), caracterizado por el “isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente va a desarrollar”.

Otro principio señalado por Marcelo (1999) que destacamos es el de individualización (busca percibir las necesidades e intereses de los participantes y de las diferentes realidades) considerado relevante debido a la apremiante necesidad de reconocimiento y diferencia entre los valores y significaciones de las experiencias, así como entre las infancias, los niños, las culturas no siempre entendidas y valoradas, tanto en el proceso de formación de los profesores, como posteriormente en sus prácticas en los espacios de educación infantil.

Ante la importancia de tratar de los conceptos de infancia, niño y educación infantil con un sentido plural, de constante avance, de diversidad, es que resaltamos el principio de dar *a los profesores la posibilidad de cuestionar sus propias creencias y prácticas institucionales*. Es preciso que se instaure un movimiento de superación de paradigmas y prácticas limitantes y disciplinadoras referentes a los niños, en un movimiento articulado de formación, investigación y reorientación de prácticas en favor de una educación infantil con mayor sentido y significado.

Pienso que traer a la luz la discusión en torno a las minucias en el hacer-haciendo de la docencia podrá contribuir para añadir elementos nuevos a la educación infantil, especialmente provocando una revisión de concepciones y propuestas de cuidado y educación en la interacción y en la convivencia diaria con los niños. De la misma forma, puede llevar a pensar en las configuraciones y estructuraciones de los ambientes, tiempos y espacios educativos, como también en la construcción de una nueva identidad para la profesión, por la cual podrá ser valorada y entendida según sus características y especificidades. [...] (MARTINS FILHO, 2013 p.217).

Las referidas especificidades de la educación infantil avanzan en las discusiones de Martins Filho (2013), como forma de establecer una nueva identidad, para la profesión. Consideramos así que, al ponernos a pensar las *minucias en el hacer-haciendo de la docencia*, nos hacemos más fuertes, conscientes, coherentes y conocedores de la educación infantil, aproximando a la formación y la escuela. De ese modo podremos cuestionar creencias y re ver prácticas establecidas. Promover acciones que permitan mirar, ver y oír la realidad cotidiana de la educación infantil puede incidir en nuevas prácticas formativas.

[...] la formación inicial docente puede contribuir a un sistema reproductor que perpetúe iniquidades múltiples o bien puede impulsar reformas que tengan como eje el derecho a aprender de todos los estudiantes. Y para cumplir con este último objetivo, debemos proponer la necesidad imperiosa de cambiar las estructuras curriculares y organizativas que actualmente imperan. No actuar en este sentido supone alimentar el engaño de creer que la universidad forma y la escuela deforma (VAILLANT, 2010, p.545).<sup>30</sup>

La relación entre la formación inicial y la escuela, en este caso la institución de educación infantil tiende a contribuir con el impulso de reformas que garanticen la valorización de las diferencias, de los espacios, de los tiempos, y atiendan al derecho al aprendizaje y la educación. Así la escuela se constituye en espacio de formación, y

30

[...] la formación inicial docente puede contribuir a un sistema reproductor que perpetúe iniquidades múltiples o bien ella puede impulsar reformas que tengan como eje el derecho de aprender de todos los estudiantes. Y para cumplir con este último objetivo, debemos plantear la necesidad imperiosa de cambiar las estructuras curriculares y organizativas que actualmente imperan. No actuar en este sentido supone alimentar en el engaño de creer que la universidad forma y la escuela deforma (Marcelo, Vaillant, 2009).

entendemos que en el transcurso de la formación inicial esta relación se fortalece mediante prácticas de investigación y actividades de prácticas docentes supervisadas.

### 3.3.1 Sobre la formación y el conocimiento de los profesores

Ampliando las discusiones sobre la formación de profesores Marcelo (1999) delimita lo que llama cinco orientaciones, perspectivas o tradiciones en la formación de profesores, donde trata de la orientación académica, orientación tecnológica, orientación personalista, orientación práctica, orientación social-reconstruccionista que optamos por organizar en el siguiente cuadro:

Cuadro 04: Orientaciones, perspectivas o tradiciones en la formación de profesores:

<b>Orientación académica:</b>	Profesor como especialista en una o varias áreas disciplinares - <u>abordaje enciclopédico</u> valorización del conocimiento de contenido, <u>abordaje comprensivo</u> : intelectual que comprende lógicamente, capaz de transformar el contenido en conocimiento de cómo enseñar (PEREZ GÓMEZ, 1992)
<b>Orientación tecnológica:</b>	Atención al conocimiento y las destrezas necesarias. Aplicación del conocimiento científico. Producción.
<b>Orientación personalista:</b>	Raíces en la psicología conductista, de la percepción, del humanismo, la persona como foco, sus límites y posibilidades. El comportamiento de una persona depende de cómo ella se comprende a sí misma, de cómo entiende la situación en que se inserta y la interrelación de estas dos percepciones. Auto descubrimiento personal; tomar conciencia de sí mismo.
<b>Orientación práctica:</b>	Una de las más aceptadas junto con la académica. Marca en las prácticas de la enseñanza. Le da valor mítico a la experiencia; experiencia y observación de maestras considerados, adquirir calificaciones prácticas y aprender a funcionar en situaciones reales.
<b>Orientación social-reconstruccionista:</b>	Reflexión atada al compromiso ético y social de las prácticas educativas – relación con la teoría crítica – análisis del contexto social que rodea a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuestionamiento de los aspectos de la enseñanza asumidos como válidos – teoría integrada la práctica, ya que la práctica produce el conocimiento tácito que debe ser considerado por su valor.

Fuente: Marcelo (1999) - organización de la autora

De los cinco abordajes de formación apuntados por Marcelo (1999) los más aceptados en los espacios de formación, según el autor, son el académico y el práctico. Optamos por enfatizar el abordaje práctico en su perspectiva de reflexión, considerándola fundamental en la articulación entre acción y reflexión en los espacios de formación de profesores. La reflexión no aparece espontáneamente: se provoca, se suscita, se aviva en la inquietud del estudiante. Es fundamental, en consecuencia, iluminar la reflexión teórica sobre las experiencias de pre-formación inicial de los docentes [...] (MARCELO; VAILLANT, 2012, p.59).

Reiteramos aquí la reflexión de Martins Filho (2013) sobre las minucias del hacer – haciendo diario, que con mucha propiedad habla de la importancia de que en la formación

(sea inicial o continuada) se destaquen tanto el abordaje teórico como las experiencias de lo cotidiano (niños, familias y profesionales), componiendo una formación más amplia y sólida.

Al tratar de la práctica, buscamos las contribuciones de Sacristán y Pérez Gómez (1998) quienes resaltan que el abordaje práctico de formación se presenta en dos momentos: mediante un *abordaje tradicional* cuyo aprendizaje del oficio se da por ensayo y error, en la separación entre teoría y práctica, teniendo la práctica como un medio de aprendizaje del oficio; y en el abordaje reflexivo sobre la práctica, en una perspectiva que remite a los escritos de John Dewey<sup>31</sup> sobre la reflexión sobre la propia práctica.

En esta recuperación teórica que aborda al profesor como reflexivo destacamos la importancia de los estudios de Donald Schön (1983, 1987 y 2000) y el concepto de reflexión-en-la-acción (análisis e interpretación de su actividad/práctica). La teoría de Schön abre espacio a diversas comprensiones del término reflexión, adaptándose a realidades distintas y que remiten a un perfil de profesor flexible, abierto a lo nuevo, capaz de analizar su enseñanza, autocrítico, que presenta el dominio de calificaciones cognitivas y relacionales (MARCELO, 1999).

[...] el profesor tiene que prestar atención al alumno, ser curioso, oírlo, sorprenderse y actuar como una especie de detective que busca descubrir las razones que llevan a los niños a decir ciertas cosas. Este tipo de profesor se esfuerza por ir al encuentro del alumno y entender su propio proceso de conocimiento, ayudándolo a articular su conocimiento-en-la-acción con el saber escolar. Ese tipo de enseñanza es una forma de reflexión-en-la-acción que exige del profesor una capacidad de individualizar, es decir, de prestar atención a un alumno [...] (Schön, 1992a, p.93).

Entendemos así que la reflexión no se da en la misma forma e intensidad, esta varía en consonancia con las capacidades de reflexionar, los conocimientos, las realidades vividas. Entre las formas de reflexión identificadas, Marcelo (1999) describe sobre la introspección, el examen, la indagación y la espontaneidad.

La introspección es la forma de reflexión interiorizada, personal, cuando el profesor reconsidera pensamientos, sentimientos en relación la actividad realizada. La investigación para la comprensión de esta forma de reflexión se da con mayor eficiencia a

---

31

Para este autor, la escuela y el aula son ambientes de actividades y conflictos, no pudiendo quedar reducidas a la racionalidad técnica, pues no alcanza a solucionar los problemas que de ellas emergen. Es en ese sentido que la acción reflexiva, propuesta por Dewey (1953, 1959), aplicada en la formación inicial y continuada de profesores se presentaba como una posibilidad de ruptura de este modelo, siendo el punto de partida en la dirección de una racionalidad práctica. Para eso, los autores proponían experiencias prácticas desde los primeros años de formación, teniendo los programas como referencia la investigación reflexiva en la práctica pedagógica (SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 10768).



través de la entrevista biográfica, diario, constructos personales que aproximan al investigador de los registros del profesor.

Entendemos por *examen* la reflexión a partir de una referencia de acontecimientos pasados o futuros, una forma de comparación/aproximación. La indagación es la forma de reflexión basada en la investigación-acción, que permite el constante cuestionamiento y análisis de la práctica y la búsqueda de estrategias para mejorar, procurando el cambio y el perfeccionamiento.

La reflexión también se da a través de la *espontaneidad* y tiene mayor relación con la práctica, esta forma de reflexión permite lo imprevisto, la resolución de problemas, y el abordaje en situaciones divergentes, mediando o resolviendo conflictos.

Promueve la complejidad de la formación de profesores, así como la pluralidad de elementos que la compone, puesto que sus metas y finalidades incluyen dimensiones de conocimientos, de destrezas, de habilidades o cualificaciones y actitudes o disposiciones. Resaltamos que el conocimiento engloba los contenidos, el saber pedagógico (saber hacer y por qué); las disposiciones se refieren a las tendencias para actuar (no deben ser confundidas con destrezas y habilidades), pues dominar determinado conocimiento o habilidad difiere de tener disposición para su uso (MARCELO, 1999).

Al vivenciar la educación infantil durante años de ejercicio de la docencia y, posteriormente, con la actuación en la formación inicial resaltamos la importancia de los conocimientos amplios, plurales y contextualizados sobre los niños pequeños, conocimientos sobre las prácticas pedagógicas, los tiempos y espacios de la EI, disposición a investigar, a la acción lúdica y creativa, a crear un ambiente educativo emancipatorio para la valorización del niño y de su autonomía.

Sobre el conocimiento, Marcelo (1999) estructura lo que denomina como niveles y componentes del conocimiento profesional: conocimientos, calificaciones y actitudes. Apoyándose en Barnes (1991), Marcelo (1999) apunta que en la formación de profesores el conocimiento-base no se estructura sólo con los resultados provenientes de las investigaciones, sino, sobre todo, tiene que provenir de la reflexión de su propia práctica y diálogos con buenos profesores. De este modo, el autor resalta cuatro tipos de conocimiento considerados constitutivos de la formación, que destacamos a continuación:

Cuadro 05: Tipos de conocimiento constitutivos de la formación

<b>Conocimiento psicopedagógico</b>	<b>Principios generales de enseñanza- teorías de desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación.</b>
<b>Conocimiento del contenido</b>	Conocimientos sobre la materia que enseñan. El conocimiento que los profesores poseen del contenido a enseñar también influye en qué y cómo enseñan.
<b>Conocimiento didáctico del contenido</b>	Conocer la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico de cómo enseñar.
<b>Conocimiento del contexto</b>	Respecto al local donde se enseña y a quien se enseña. Adaptar el conocimiento a las condiciones particulares; conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio, las oportunidades que ofrece para ser integrado en el currículum, las expectativas de los alumnos, etc. (desarrollar en los profesores en formación una disposición favorable para tener en cuenta estos aspectos).

Fuente: Carlos Marcelo (1999)- organización de la investigadora

Fundado en los tipos de conocimientos arriba tratados, vinculados a las ya discutidas especificidades de la educación infantil y de la formación de profesores para esta etapa educacional, podemos pensar que el conocimiento psicopedagógico conduce al saber sobre los niños (desarrollo, aprendizaje, planificación, evaluación, entre otros elementos) que estructuran el hacer pedagógico con el niño pequeño. Entendemos así, a la planificación, evaluación y registro como recursos fundamentales de fortalecimiento profesional, ya que la organización, acompañamiento y registro desde las prácticas a los saberes sobre los niños constituyen un trabajo significativo en la educación infantil, influenciando también el reconocimiento profesional del profesor, que puede acompañar sus indagaciones, propuestas, frustraciones y construcciones de conocimiento sobre sí mismo, sobre los niños y sobre el proceso educativo, al retomar los registros y reflexionar sobre el proceso.

El *conocimiento de contenido* para el profesor de educación infantil remite a una dimensión amplia de conocimientos, resguardados los cuidados para no transposición del modelo de la escuela de enseñanza fundamental, dadas las necesidades de los niños pequeños, como abordan Kulhmann Jr. (1998), Faria (1999) y Rocha (2010). Pensamos aquí contenidos, tanto en lo que concierne a la dimensión pedagógica del cuidar, como al conocimiento de los contenidos curriculares/conocimientos que se construyen en lo cotidiano de la educación infantil.

Al abordar a aspectos didácticos del hacer pedagógico en la Educación Infantil, Rocha (2002) enfatiza que no significa que conocimiento y aprendizaje no integren el

universo de la educación infantil, sino que hay una relación mayor, vinculada a la constitución del niño (afectos, jugar, lenguaje, movimiento, imaginario...) y el aprendizaje que se estructura en la relación de los niños con el medio natural y social. Sobre la organización de las instituciones de educación infantil y sus contenidos:

[...] la noción escolar no es compatible con las especificidades de los niños que frecuentan las instituciones de educación infantil, por esto sería imposible pensar en una transposición de principios y patrones de los hacerles desde ese contexto, así como de los contenidos escolares convencionales para la educación de los niños más pequeños (MARTINS FILHO, 2013, p. 261).

Así, apoyados en las reflexiones de Rocha (2002) y Martins Filho (2013) consideramos que hay particularidades en los *contenidos* que componen la EI. Marcadas estas diferencias, reiteramos lo que dice Marcelo (1999), cuando afirma que el conocimiento que los profesores poseen sobre lo que enseñan produce una correcta elección de lo que se enseña y en la manera de enseñar, sobre la educación infantil vinculamos estos conocimientos a la organización de los espacios y la calidad de las relaciones que puedan establecerse entre niños y espacios, niños y niños, niños y adultos, fundamentales para el desarrollo y el aprendizaje.

Traemos para la reflexión el denominado *conocimiento didáctico del contenido* pues cuando tratamos de niños podemos decir que el conocimiento del “contenido” así como lo “didáctico del contenido” producen la organización de los espacios, la elección de materiales, qué y cómo se construyen las experiencias y los conocimientos.

Al nivel denominado *conocimiento del contexto* y a la necesidad de sensibilización para las particularidades de personas y espacios, destacadas por Marcelo (1999) agregamos la importancia de los estudios recientes sobre la infancia y el fortalecimiento de una Pedagogía de la Infancia que, según Faria (1999), esté centrada en los niños, garantizando respeto y valoración de todas sus dimensiones humanas y en sus lenguajes, entendidas como activas en el contexto social que integran. Al reconocer lo que es propio de cada niño y del espacio en que vive, tendremos posibilidades de renovación de prácticas y adecuación de las acciones formativas.

Al tratar sobre los cuatro tipos de conocimiento constitutivos de la formación de profesores, traemos las reflexiones de Silva (2003) al considerar que la formación de estos profesionales debe estar acompañada de la capacidad de planear, ejecutar y evaluar situaciones educativas en la EI, así como la construcción y reelaboración de saberes sobre los niños y las infancias.

Al discutir sobre la formación profesores, Silva (2003) explica que la prioridad en los cursos que forman profesores tiene como marca la prioridad de la formación para las series iniciales y que los cursos de a poco incorporaron disciplinas que abordan las especificidades de los niños pequeños, al principio tratando de niños de 4 a 6 años y actualmente podemos verificar la existencia de conocimientos acerca del niño de 0 a 3 años de edad.

Es un hecho que permanece el problema en lo que respecta a los conocimientos específicos. Si no desde el punto de vista de la enseñanza, pues no es objetivo de la Educación Infantil enseñar contenidos, el problema se coloca por lo menos desde el punto de vista de la formación de los profesores de guarderías y pre-escuela, pues al considerarse la multiplicidad de aspectos, saberes y experiencias exigidos por el niño, se pone en cuestión cuales dominios necesariamente deben formar parte de la formación del profesor en este ámbito. Las peculiaridades del niño los primeros años de vida, antes de ingresar en la escuela fundamental, cuando todavía no es “alumno”, sino un sujeto – niño en constitución –, exige pensar en objetivos que contemplen también las dimensiones de cuidado y otras formas de manifestación e inserción social propias de este momento de la vida (ROCHA, 2001, p. 31-32).

Considerando los abordajes de Rocha (2001) sobre una variedad de aspectos, saberes y experiencias exigidos por el niño, apuntamos como indispensable a la inserción de estos elementos en la formación inicial de profesores.

### **3.3.2 Estudios recientes sobre el niño y la formación de profesores**

La inserción de los recientes estudios sobre los niños para la formación de profesores en el curso de Pedagogía y la problematización de las realidades e infancias pueden contribuir para que sean percibidas y superadas fragilidades sobre los conocimientos sobre los niños y su educación. Juzgamos pertinentes también acciones que incentiven la investigación sobre la educación infantil que según Silva (2003), aún se realiza de manera fragmentada.

Ante este campo de estudio – el de la Educación Infantil en el Curso de Pedagogía - aún reciente, de las luchas por una constitución identitaria de la educación de los niños pequeños, de los avances de la legislación educacional brasileña y del propio campo de la educación infantil, resaltamos la necesidad de actualización de los estudios sobre las infancias, los niños y las prácticas pedagógicas procurando que la educación del niño pequeño valore sus potencialidades, culturas y necesidades como niños, como seres históricos y sociales.

En un estudio reciente sobre la formación inicial de los pedagogos para actuar con las infancias, Días de Lima (2015) afirma que ese pedagogo deber tener claro que

aprender y mediar aprendizajes son procesos distintos. Es fundamental reconocer la pluralidad tanto de las infancias como de los niños para que las intervenciones pedagógicas se den respetando las necesidades de cada niño.

Para Rocha (2010) una aproximación con los niños y las infancias realiza un encuentro entre el adulto y la alteridad del niño, posibilitando la educación de la mirada, la construcción de relaciones de compartir y la superación de una relación verticalizada, del niño sumiso al adulto. La efectivización de una educación infantil dentro de estos parámetros está vinculada a una formación de profesores que propicie pensar la dinámica de los niños, de las infancias, para una aproximación con la realidad de los pequeños.

Creemos que el curso de Pedagogía como espacio de formación inicial, tiene la gran responsabilidad de promover la comprensión y la reflexión sobre los niños y las infancias y los elementos que las constituyen. Y así nos desafiamos a discutir este tema, trazando un marco teórico apoyado en investigadores del área, que nos amparan para proseguir, problematizar y reflexionar.

Esto porque escribir sobre formación de profesores de educación infantil es tratar de lo que me constituyó profesora, de las prácticas vividas con los niños pequeños y de la posibilidad de discutir lo cotidiano de la EI como profesora en la enseñanza superior, investigar y compartir conocimientos, anhelos y posibilidades. Uniendo experiencia, estudios y realidades cotidianamente vividas a través de las acciones realizadas en las Prácticas Docentes Supervisadas en la Educación Infantil. Constatamos que hay mucho para mejorar en este proceso de formación y que nos cabe reunir lo que se ha dicho y hecho sobre los niños y las infancias y seguir, buscando posibilidades, enraizando nuevos saberes y prácticas, deshaciéndonos de otros. Buscamos con eso una formación más coherente con miras a una práctica viva, creativa, real, que se mueve, se construye y reconstruye en la medida en que entendemos que los niños y las infancias se transforman.

Acerca de la formación de adultos que cuidan y educan niños, Kuhlmann Jr. (1999) resalta que no es el niño quien necesita tener dominio sobre contenidos disciplinares, esto cabe a los adultos involucrados en su educación. Esos contenidos por sí solos no dan cuenta de toda la amplitud del educar niños, pero tiene como finalidad dar instrumentos al profesional en la búsqueda de estrategias diferenciadas que garanticen al niño el descubrimiento, la creatividad, la explotación, el reconocimiento de sí y de las relaciones con los otros.

El proceso de formación de profesores para la educación infantil debe propiciar a los adultos que experimenten también el proceso de construir y reconstruir conocimientos

y no la aceptación de estos como listos y acabados (SILVA, 2003). Apoyada en Bondioli y Mantovani (1988), Silva (2003) reflexiona sobre lo que es, y no es Educación Infantil:

No es escuela, porque los niños no están en edad escolar, tampoco porque el juego es la actividad primordial para ese rango etario; porque el periodo que ellas permanecen en la institución es mayor que el de la escuela (6,8 o hasta 10 horas por día); porque las actividades que realizan (dormir, comer y bañarse) requieren otra dinámica, diferente de la escolar.

No es casa, porque los niños son atendidos por profesionales, en un trabajo pedagógico que tiene una intencionalidad, con planificación y evaluación, con un ambiente físico estructurado para la realización de actividades programadas.

Ni hospital, porque los niños no están enfermos; porque ser pobre o tener la madre que trabaja fuera o la madre que opta por dejar el niño pequeño en un espacio colectivo no es enfermedad. La asepsia exagerada de algunas instituciones y la preocupación excesiva con los cuidados corporales es una influencia del higienismo que inclusive defendía las instituciones de atención a los niños para que ellos pudieran quedarse en ambientes diferentes de sus hogares (considerados sucios, promiscuos, desorganizados) (SILVA, 2003, p.144).

En el abordaje de la autora quedan marcadas tres negativas que nos motivan a reflexionar, son situaciones que a lo largo de la historia de la educación infantil aparecen en tiempos y espacios distintos, a veces asociadas, a veces por separado. Esas son marcas que tienden a permanecer en la comprensión sobre los niños y en las prácticas para con ellas, siendo: la escolarización de la educación Infantil, el reconocimiento del profesional que actúa con el niño pequeño vinculada a la práctica de cuidados.

Cuando Silva (2003) trata de un espacio que no es escuela entendemos que respetamos las diferencias entre los espacios y las necesidades y contextos de la escuela de Educación Infantil, espacios donde hay vivencias diferenciadas, conocimientos y organización propios. Siguiendo con la escolarización, nos referimos anteriormente en este texto sobre la constitución de los conocimientos en la Educación infantil y la necesidad del niño de establecer relaciones consigo, con los otros y con el ambiente, así como sobre la transmisión de un modelo escolar para la educación infantil. Entendemos que hoy el modelo escolar resiste, delimitando espacios entre educación pública y privada, fuertemente visible en las acciones destinadas a las exigencias, cada vez más tempranas de la alfabetización del niño, aún tan pequeño, como vienen verificándose al ingresar en diferentes espacios de EI. Los niños son cada vez más precozmente invitados a cuidar de sí, a esforzarse para obtener éxito, lo que nos recuerda Larrosa, cuando enseña que la experiencia de sí resulta de

[...] un complejo proceso histórico de fabricación en el cual se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las cuales se constituye

históricamente como aquello que puede y debe ser pensado (LARROSA, 1994, p. 43).

Rocha (2000) destaca que la guardería y la pre-escuela presentan diferencias en relación a la escuela (demarcados en la legislación educacional vigente, como vimos anteriormente). La escuela está constituida como espacio organizado para el dominio de los conocimientos básicos mientras que a las instituciones de educación infantil les cabe la tarea de complementar a la educación de la familia.

Por lo tanto, mientras la escuela tiene como sujeto al *alumno*, y como el objeto fundamental la *enseñanza* en las diferentes áreas, a través de la *clase*; la guardería y la pre-escuela tienen como objeto las *relaciones educativas* trabadas en un *espacio de convivencia colectiva* que tiene como sujeto a los *niños* de 0 a 6 años de edad (o hasta el momento en que entra en la escuela). A partir de esta consideración, conseguimos crear un marco diferenciador de estas instituciones educativas: escuela, guardería y pre-escuela, a partir de la función social que les es atribuida en el contexto social, sin establecer necesariamente con esto una diferenciación jerárquica o cualitativa. (ROCHA, 2000, p.31).

El énfasis dado por la autora al sujeto niño, las relaciones educativas y a la convivencia colectiva marca la distinción entre la educación infantil y la enseñanza fundamental, atendiendo a lo que es propio de los niños pequeños y enfatizando el conocimiento en la EI. Se encuentra en estrecha relación con los niños y sus interacciones con el medio social y natural, tanto como con las relaciones entre sí y con los adultos.

Entre las especificidades de la educación de los niños pequeños está la práctica del cuidado, no siempre comprendida y valorada en el espacio de la EI. En estudios sobre la relación entre cuidar y educar, Coutinho (2002) se refiere a la secundarización del cuidado y a la incomprensión de los sentidos de cuidar en la EI. Sobre la relación de la educación con la práctica de cuidados, Martins Filho (2013) trata con propiedad y sensibilidad a la necesaria constitución de un cuidado reflexionado, afectuoso, entendido como parte de la educación de los niños pequeños.

En el hacer-haciendo de la docencia las minucias de la vida cotidiana en el cuidado con los niños requieren calificación delicada y profunda y la capacidad de un pensamiento reflexivo, interrogativo de parte de las profesoras que se ocupan de convivir con ellos diariamente. Para que los cuidados sean significativos, tanto para quienes cuidan, como para quienes son cuidados, necesitan de un diálogo continuo entre el pensamiento y la acción [...] (MARTINS FILHO, 2013, p.211).

Reconociendo al cuidado y su significado pedagógico, señalamos la necesidad de hablar sobre la dimensión humana del cuidado, en la práctica afectuosa, con sensibilidad al toque, con respeto a los cuerpos de los niños, las prácticas de cambiar pañales, alimentación, baño, les posibilitan a los niños sentirse (reconocer su cuerpo, explorar

sentidos) y sentir al otro (el toque del profesor, la voz). Así, entendemos que problematizar la formación de profesores para la Educación Infantil, es pensar posibilidades para que las acciones de cuidado sean espacios de construcción de relaciones y de conocimientos.

Al usar la expresión “no es hospital”, Silva (2003) nos respalda para tratar sobre la articulación cuidar-educar en una perspectiva emancipatoria, y no docilizante y de higiene.

Cuidar a los niños, tiene un sentido positivo si nos acordamos de que cuidar y educar son indisolubles. Sin embargo, no podemos confundir cuidar con restringir sólo por protección, ni con falta de compromiso. Aunque pequeñas, los niños necesitan de responsabilidades. Y como reflejo de nuestras acciones, es posible que los niños tengan grandes influencias en su desarrollo mediadas por el medio en el cual está insertado, siendo relevante que los educadores (y los padres) mantengan ambientes desafiantes y seguros en esta fase (DIAS DE LIMA, 2015, p.135)

Así, cuidar y educar son integrantes de las especificidades de la EI, que necesitan reflexión, atención y comprensión para el redimensionamiento de posicionamientos y prácticas. Cuidar que acoge, que respeta y educa, que constituye relaciones de afecto, que toque, que mire a los ojos, que permita avances y beneficios para el niño, para que estos niños se sientan verdaderamente parte de cada acción, se sientan valorados, amados, respetados. Que los niños estén cuidados sin ser sofocados, limpios sin tener miedo de ensuciarse, se hagan autónomos, pero, capaces de sentir que siempre tienen un regazo a donde correr si algo resulta mal.

Silva (2003) amparada en los escritos de Bondiolli y Mantovani (1999) considera que se constituye con el pasar de los años una nueva profesión, la de “profesora de niños pequeños” cuyo profesional tiene sus especificidades que actúa en un espacio diferenciado que no es el escolar, que trabaja con grupos de niños no alumnos, capaz de aliar cuidado y educación; que organiza actividades en función del ritmo y del tiempo de los niños y no en función de los adultos.

Al profesor de niños pequeños se le destina un grupo de niños cuya convivencia es constante, generando mayor proximidad, acompañamiento y acentuando la dimensión afectiva, el componente relacional, así “la profesionalidad de los profesores de niños pequeños los lleva también a una responsabilidad integral por todo lo que se pasa con los alumnos y en la sala” (FORMOSINHO, 2009, p. 26).

Este grupo de niños presenta diversas historias, viene de diferentes contextos, tiene necesidades variadas, sean especiales o no, varían en consonancia con el contexto socio económico de cada centro/escuela de Educación Infantil, poseen mayor o más



pequeño tiempo de inserción en la institución educacional lo que las hacen diferentes y eso necesita ser percibido por el profesor. Este formar para una Educación Infantil diferenciada atraviesa la formación inicial y sigue durante toda la carrera en el ámbito de formación continuada. Oliveira-Formosinho nos mueven a pensar niño/infancia/formación, cuando tratan de sus investigaciones:

La globalidad de la educación de los niños pequeños que refleje la forma holística por la cual el niño aprende y se desarrolla, la dependencia del adulto en las rutinas de cuidados, su vulnerabilidad, la necesidad de atención privilegiada a los aspectos emocionales, tejen, en la educación de infancia, una conexión inextricable entre educación y “cuidados” que imponen una amplitud de roles al profesor de niños pequeños (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001 apud FORMOSINHO, 2009 p.26).

Al abordar la forma holística<sup>32</sup> del aprendizaje la autora retoma la ya abordada relación entre cuidar y educar, y al remitirse al todo, a lo indivisible, nos impulsa a tratar al juego, el cuerpo y el movimiento, como posibilidades de educación integral, sensible y creativa y a la que vinculamos la necesidad de una formación de profesores diferente de la que vivimos.

Así nos fortalecemos para tratar de las especificidades de la formación para profesores de educación infantil, la Pedagogía, con una mirada atenta y curiosa hacia los niños activos, concretos, con diferentes vivencias y expectativas, y de una práctica pedagógica que venga al encuentro de los niños.

Para Rocha (2000) los conocimientos en la educación de los niños están vinculados al proceso general de su constitución y engloban expresión, afecto, sexualidad, lenguaje, juego, movimiento, imaginario, fantasía y esos conocimientos no son objetivo final y sí fruto de las relaciones del niño con su medio natural y social, de las interacciones entre niños y niños/adultos. Según la autora este conjunto de relaciones debe componer un objeto de estudio, al que denominamos Pedagogía de la Infancia, teniendo como objeto de preocupación a los propios niños: sus procesos de constitución como seres humanos en diferentes contextos sociales, su cultura, sus capacidades intelectuales, creativas, estéticas, expresivas y emocionales.

Además de los aspectos relacionados con la educación de los niños pequeños, ser profesor de educación infantil requiere comprensión de las demás funciones involucradas en este proceso, desde la relación con los padres de los niños, el mantenimiento del bienestar en una perspectiva educativa y emancipatoria, hasta los cuidados con el niño,

---

<sup>32</sup> Un modo de abordar un tema de forma integral, como unidad coherente e indivisible. Un abordaje holístico de la Educación implica trabajar con sus fundamentos como uno todo, en vez de encarar sólo algunos de sus aspectos determinantes (ANTUNES, 2001).

así como las marcas relacionadas su historia, organización, finalidad, etc... Según Rocha (2000) estos merecen abordajes específicos, con un enfoque multidisciplinar, que se comprenda distinta de la escuela de enseñanza fundamental y que se permita superar la dimensión cognitiva, atendiendo también las dimensiones expresiva, lúdica, creativa, afectiva, nutricional, médica, sexual, etc.

La educación del niño no se constituye a partir de la transmisión de contenidos (conocimientos contruidos a lo largo de la historia) y, sí, necesita estar amparada en situaciones de construcción, de experiencias y posibilidades que envuelvan tiempos, espacios, culturas y materiales diversos. Las prácticas educativas deben favorecer la interacción niño-niño y niño-adulto para la construcción de cultura (SILVA, 2003; CORSARO, 2011). Para Corsaro (2011, p. 15), “[...] los niños son agentes sociales, activos y creativos, que producen sus propias y exclusivas culturas infantiles, mientras simultáneamente, contribuyen para la producción de las sociedades adultas.

En este sentido, Dias de Lima (2015, p.134) resalta su creencia en una “Educación Infantil en que convivamos con los niños, con intencionalidad pedagógica, pero con aprendizajes de ambos lados: niños y profesores que a través de vivencias desarrollan experiencias” (DIAS DE LIMA, 2015, p.134).

Consideramos que la forma como la educación infantil se organiza en sus diferentes dimensiones es un tema candente y está vinculado a la mejora de la formación, del reconocimiento profesional y de las condiciones de trabajo para todos los profesionales que interactúan/componen este nivel de enseñanza. Silva (2003) y Rocha (2000) resaltan la importancia de la superación del modelo escolar de formación para los profesores de EI, estructura de formación que viene marcada por la influencia de la Enseñanza Fundamental, sin tener en cuenta las diferencias de educar a los niños pequeños, debido a sus necesidades diferenciadas en cada fase de desarrollo-edad-contexto.

Es común entre las autoras mencionadas y también en Barbosa (2009) Dornelles (2012) Oliveira-Formosinho, Kishimoto y Pinazza (2007) el énfasis en la necesidad de un proyecto de EI basado en la pedagogía de la infancia, que posibilite una nueva forma de trabajo con los niños, teniendo una mirada atenta al tiempo que los niños permanecen en la Institución de EI, así como en la forma con que conducen los cuidados con el cuerpo, la edad de los niños, la atención a las prácticas con los bebés, el jugar, los diversos lenguajes por las cuales los niños se expresan, así como las relaciones entre profesores, profesores-niños, profesores-familia y comunidad. Acerca de la pedagogía de la infancia y la Educación Infantil, recurrimos a Barbosa (2009, p. 08), cuando la autora afirma,

Un establecimiento que tenga como foco a los niños y como opción pedagógica ofrecer una experiencia de infancia potente, diversificada, calificada, profundizada, complejizada, sistematizada, en la cual la calidad sea discutida y socialmente compartida, o sea, una institución abierta a la familia y a la sociedad.

Este foco en los niños y la experiencia de infancia potente que anhelamos en las acciones cotidianas de la EI, en su organización tanto pedagógica como estructural, necesita estar presente en los espacios de formación inicial. Sobre las cuestiones referentes la infancia y los niños en el curso de Pedagogía, entendemos que estas deberían formar parte del contenido de varias disciplinas y no sólo en espacios restringidos a algunas asignaturas como apuntan estudios de Silva (2003) y Gatti (2010).

Cuadro 06: La formación del profesor de Educación Infantil

La profesora de educación infantil y su formación universitaria (SILVA, 2003)	Formación de profesores para la Enseñanza Fundamental: instituciones formadoras y sus currículums (*GATTI, 2010)
<p>[...] por el análisis de las grillas curriculares, es posible afirmar que en los cursos de pedagogía, la educación infantil aún ocupa un espacio restringido, el niño y la infancia <i>son temas específicos de disciplinas específicas que tienen un carácter de habilitación específica</i>. No se trata de sobrevalorar esa temática, sino de resaltar que una formación teórica sólida de un profesional de nivel universitario debe incluir esos temas en las materias a lo largo del curso (p. 93).</p>	<p>Sobre la formación para el nivel de Educación Infantil, se verifica su presencia reducida en los currículums, como ya apuntado. La formación para él está poco contemplada, sea en las materias obligatorias, sea mediante la oferta de optativas, o de tópicos y proyectos especiales. También se observa que en los programas no se detecta la presencia de elementos volcados hacia las prácticas docentes propiamente dichas como una construcción integrada a conocimientos de fondo. Revelan, antes que nada, una mayor preocupación con el ofrecimiento de teorías sociológicas o psicológicas, y cuestiones de historia para la contextualización del niño, de la infancia, lo que es relevante, sin embargo se nota la ausencia del tratamiento de prácticas pedagógicas pertinentes al trabajo con niños pequeños, en sus diferentes fases de desarrollo (p.105).</p>

Fuente: Silva (2003) y Gatti (2010 – organización de la investigadora

Los datos de los estudios realizados por Silva (2003) y Gatti (2010) nos permiten identificar que la habilitación destacada en el primer estudio es sustituida por la formación generalista de la nueva organización curricular del curso de Pedagogía (2006) cuyo

ordenamiento da énfasis a la docencia. Silva (2003) destaca el predominio de estudios en el área de la psicología, factor también destacado por Gatti (2010).

En todos los cursos de pedagogía investigados fueron encontradas dos o más disciplinas del área con diversas denominaciones, tales como: Psicología de la Educación (A, D); Psicología de la educación I,II,III e IV (B); Introducción a la psicología de la Educación, Psicología Educacional y el Niño Pre-escolar, Psicología de la educación y teorías de aprendizaje, Psicogénesis de la lectura y escritura, Psicopedagogía terapéutica I e II, Psicología Educacional y el niño de las series iniciales, Método clínico piagetiano aplicado a la educación (C), Introducción a la psicología del desarrollo, Introducción a la psicología del aprendizaje (E) (SILVA, 2003, p. 100-101).

Sobre el abordaje del niño sólo a través de los estudios de la Psicología, Silva (2003) considera que este predominio teórico puede limitar la comprensión y, destaca como necesario, que se busque comprender las varias y diferentes dimensiones constituyentes del niño. En ese sentido, Rocha (2000) resalta como importante la comprensión del niño con una orientación multidisciplinar. En el mismo sentido van las reflexiones de Marques (2013, p.81), cuando presenta el abordaje de la psicología en el curso de Pedagogía:

Se puede inferir, con eso, cuánto se fue universalizando la idea de que el conocimiento por parte de los educadores acerca del desarrollo infantil fortalecería la eficacia de la Pedagogía, pues permitiría adaptar las prácticas educacionales al orden del desarrollo natural. Con la propagación de esa episteme, rápidamente los dudosos cuestionarios fueron dando espacio a las rigurosas pruebas científicas, hechos en ambientes controlados de los laboratorios, culminando con el surgimiento de una ciencia del desarrollo infantil.

Así, reconocemos aquí la importancia de la psicología como conocimiento para la formación de profesores, sin embargo el pensar y comprender niños e infancias se interna en otras áreas de conocimiento, abriendo espacios para mirar a los niños de las muchas culturas, de los diversos tiempos y contextos, como bien destacan Rosseti-Ferreira y Oliveira (2009) en texto intitulado *Un diálogo con la sociología de la infancia a partir de la Psicología del Desarrollo*, cuyos escritos tratan del juego de los niños y entendido por las autoras como fenómeno que hace uso de diferentes perspectivas, de diferentes áreas de conocimiento para comprensión, con el fin de no ser subestimado, naturalizado o poco investigado como desarrollo sociocultural de los niños.

Donde las autoras retoman las cuestiones de la universalización de la teoría del desarrollo y afirman “Entendemos ese desarrollo como un proceso de construcción social que se da en y por medio de las interacciones que cada persona desde su nacimiento,

establece con otras personas, en ambientes culturalmente organizados” (ROSSETI-FERREIRA y OLIVEIRA, 2009, p.61).

Los recientes estudios realizados por Dias de Lima (2015) analizando documentos de cursos de Pedagogía y narrativas de profesores en formación, sobre los niños e infancias nos impulsan a pensar sobre la forma como estos conceptos y discusiones integran el proceso de formación inicial, visto que la autora apunta que son pocos los programas de materias que tratan sobre los niños, así como la palabra infancia es encontrada en sólo una de estas asignaturas.

[...] el curso posee treinta y tres disciplinas, dos espacios de práctica y una monografía, es que el número de apariciones de los términos parece pequeño, a mi ver, insuficiente. Aparecieron considerando las tres tablas en 17 disciplinas, distribuidas en los tres términos, siendo *niño-niños* el más recurrente, habiéndose repetido 17 veces, seguido de Educación *Infantil* que apareció 7 veces y el término *infancia-infancias*, apareció sólo una vez, dentro del programa de la materia *Educación y Salud* en el contenido *Enfermedades contagiosas de la infancia* (DIAS DE LIMA, 2015, p.142).

Para tratar de la formación de profesores para la educación infantil es necesaria la articulación entre lo que comprendemos como establecimiento de educación para los niños pequeños (la educación infantil y sus especificidades, tiempos, espacios, experiencias), los niños (como seres sociales, de derechos, que producen cultura) y las infancias (como etapa o condición de ser niño). Aquí traemos las palabras de Dornelles (2010, p.1) que nos movilizan para creer en nuevas (otras) formas de actuar, inspirarnos e investigar y comprender a los niños y las infancias, “reinterpretar las infancias haciéndolas rebosar de significados, en un intento de mostrarlas como otra posibilidad de vivir, y vivir de otra forma el ser niño” (DORNELLES, 2010, p.1).

En estos estudios presentados, tenemos un breve panorama sobre las disciplinas en las cuales el niño y las infancias buscan espacio para la constitución de campo de estudios en la formación inicial de los profesores de educación infantil. Marcamos como esencial, además de la discusión sobre la cantidad de las disciplinas, cuáles son y cómo se organizan, la elección del marco teórico adoptado y la idoneidad de este entre los abordajes clásicos y las discusiones contemporáneas sobre la temática; que las mismas propicien, tanto fundamentos sólidos, como posibilidades de mirar la educación infantil más allá de lo que vemos y experimentamos hoy.

### 3.3.3 Tiempos, espacios y rutinas en la/de la educación infantil: la recurrente necesidad de reflexión o formación para pensar y actuar de otras formas.

De las experiencias que me constituyen profesora, traigo aprendizajes y nostalgias, pero también inquietudes, construcciones, deconstrucciones y reconstrucciones de mí y de mis prácticas, que son atravesadas y constituidas por voces que emanan de diferentes lugares, voces de gente grande y gente pequeña, voces de alumnos y familiares, voces que surgen de personas con diferentes saberes, experiencias y comprensiones.

Las voces de la gente pequeña, que me presentan desafíos y cuestionamientos y me hacen seguir creyendo en sus potencialidades y en mis posibilidades, de ser y aprender. Las voces de gente grande, sus experiencias y comprensiones, que no siempre valora y respeta mi elección por el trabajo (y hoy investigación) con la “gente pequeña”: *“largá eso, los niños pequeños desgastan de más, con tu potencial andá a trabajar con los mayores”, “Aquí (en la educación infantil) siempre fue así, no hay cómo cambiar, es así y punto”,* cosas de la vida de la profesora.

Al hablar de estas voces, me acuerdo allá por el inicio de la formación, de los tiempos de magisterio cuando era cuestionada sobre por qué ser profesora, y después por qué de los pequeños... Sí, la educación infantil fue una elección, y yo también dije un día que elegí el magisterio porque me gustaban los niños. Con el andar aprendí que gustar forma parte, pero que esto no basta, aprendí a mirar el magisterio como profesión, a ver a los niños como seres en potencia y a cuestionar las cosas que me decían, las cosas que vivía. De entre estas cosas inquietantes y movilizadoras, es imposible no hablar de los tiempos, de los espacios y de las rutinas que integran lo que “fue siempre así” de la educación infantil.

Los discursos de “fue siempre así” transmiten varias verdades, duras, pero verdades. Ataduras de lo cotidiano y de la estructura de la educación para el niño pequeño que fragmenta tiempos y espacios, creando repeticiones de acciones y comportamientos, dada la formación de un determinado tipo de hombre. La escuela no es neutra y Foucault (1979; 2007) nos ayuda a pensar<sup>33</sup> esta dominación, docilización y gobierno de los cuerpos, que separan, agrupan, organizan tiempos y lugares para esta o aquella actividad, acciones vistas a veces como naturales, más estructuradas, con

<sup>33</sup>

La inspiración foucaultiana nos desafía a pensar una construcción autónoma de sí, como resultante de los juegos de poder, de saber, y de verdades en los cuales, vamos constituyéndonos social y colectivamente. Aquella “Educación de sí” de la cual hablaba Nietzsche, en contra de la institución formativa alemana. Pensando con Foucault, el educador necesita adiestrarse a sí mismo, construirse como educador, para que pueda educar, es decir, preparar al otro para que se adiestre a sí mismo. (GALLO, 2013, p. 259)

fundamentos que remiten al control y la producción (producción de cuerpos, producción de verdades, producción de comportamientos ). La división de los tiempos y espacios de la EI sigue la lógica de la organización de los demás niveles de escolarización, en la división de disciplinas y fragmentación de conocimientos.

Recurrimos a Foucault (2007) para pensar este encuadramiento, esta disciplina que fabrica cuerpos dóciles, al que él denomina maquinaria de poder, un dominio sobre el cuerpo para que, además de operar según lo deseado, esto sea realizado con rapidez y eficacia, a lo que la educación infantil no escapa. Entendemos que vale la pena, en ese momento, traer lo que nos enseña Foucault acerca de la disciplina.

[...] el objetivo de la disciplina es aumentar la fuerza económica del cuerpo y, a la vez, reducir su fuerza política. La disciplina así es generadora de individualidad. [...] La forma de la individualidad disciplinar responde, según Foucault, a cuatro características: celular, orgánica, genética y combinatoria. Cada una de esas características corresponde a técnicas del poder disciplinar: 1) la distribución de los cuerpos en el espacio. Para eso, son empleados varios procedimientos. La clausura: definición del lugar de lo heterogéneo. El cuadrículado: localización elemental de cada cuerpo en su lugar, tantos espacios como cuerpos. Localizaciones funcionales: articulación del espacio individual, por ejemplo, como los procesos de producción. La unidad del espacio disciplinar es la posición en la fila [...]; El control de la actividad: horario (actividades regulares afinadas en minutos), elaboración temporal del acto (ajustar el cuerpo a los imperativos temporales), correlación entre cuerpo y los gestos (el cuerpo disciplinado favorece el gesto eficaz) bisagra del cuerpo con los objetos, utilización exhaustiva del tiempo; 3) la organización de la génesis (el problema es cómo capitalizar el tiempo): división del tiempo en segmentos en los cuales se debe llegar a un término, serialización de las actividades sucesivas, el ejercicio como técnica que impone a los cuerpos tareas repetitivas y diferentes, pero graduadas.4) La composición de las fuerzas: articulación y localización de los cuerpos, combinación de las series cronológicas, sistema preciso de mando. Así pasa a dividir individuos en los espacios. [...] Las disciplinas, organizando las “celdas”, los “lugares” y las hileras crean espacios complejos: a la vez arquitecturales, funcionales y jerárquicos... Son espacios que realizan la fijación y permiten la circulación; recortan segmentos individuales y establecen conexiones operatorias; marcan lugares e indican valores, garantizan la obediencia de los individuos, pero también una economía de los tiempos y de los gestos. [...] (FOUCAULT, 2007 p. 126).

Lo que nos dice el autor nos sirve para problematizar la organización y el tiempo de los espacios de la EI, puesto que es en él que muchas de nuestros niños pasan de cuatro a doce horas de su cotidiano infantil.

Según Finco (2003, 2007) es importante que los espacios de la Educación Infantil respeten las necesidades del niño, sin control, sin separar cabeza y cuerpo, sin que el tiempo sea dividido en actividades mecánicas. En este contexto, resaltamos los estudios de Beber (2014) que trata de la forma escolar de los ritos pedagógicos que produce modos de actuar de adultos y niños. También de las reflexiones tejidas por Carvalho

(2005), al traer prácticas escolares analizadas bajo el punto de vista del disciplinamiento que nos ayudan a tratar de disciplinamiento y control.

La espacialización disciplinar forma parte de la historia de la arquitectura y de la organización espacial de las guarderías, heredera del modelo de otras instituciones disciplinadoras, como la escuela. Este disciplinamiento de los cuerpos puede ser observado mediante varios aspectos de entre los cuales está la distribución uniforme de las cunas, la separación de los niños por rango etario en salas, la rutina rígida (espacio-tiempo) de las tareas etc. el dispositivo disciplinar tiene el objetivo de controlar movimientos, gestos, sensaciones, aprisionando a los niños en territorios (de exclusión, incapacidad y carencia) (MOREIRA, ALMEIDA, VASCONCELLOS, 2012, p. 211)

Pero el mismo Foucault (2007) que nos hace conocer y cuestionar estos dispositivos de poder, la jerarquía establecida, también nos instiga a pensar sobre la resistencia, ya que, como señala el autor, donde hay poder hay resistencia. Esto nos incita a buscar espacios de reconstrucción, para otras formas de pensar y actuar, organizar, tratar y comprender los niños, las prácticas y los espacios de educación infantil. Las reflexiones presentadas por Moreira, Almeida y Vasconcelos (2012) basadas en el abordaje foucaultiano, nos presentan la perspectiva disciplinar aplicada a la organización de la EI. Pero los niños cambian, los tiempos cambian, las investigaciones avanzan, y si fue siempre así, no necesita continuar “siendo”. ¿Qué podemos hacer? ¿Cómo podemos estructurar nuevas relaciones adulto-niño en la EI? Estas indagaciones remiten al profesor, y tal vez las respuestas estén bien próximas... ¿Y si cambiamos las preguntas?

¿Qué precisan los niños? ¿Cómo exploran ellos los espacios de la EI? ¿Cómo comprenden el tiempo los niños? Cuestionamientos que emergen de la práctica experimentada y de las voces de los académicos de Pedagogía. El juego restringido a este o aquel artefacto, este o aquel espacio, este tiempo (difícilmente el niño tiene posibilidad de y elección por aquel tiempo, o más tiempo) Las rígidas rutinas de los espacios de EI fragmentan experiencias, personas, afectos.

Explorar, establecer relaciones, tocar, oler, moverse, son renegados a la estructuras establecidas, reglas que resisten al tiempo (y se naturalizan<sup>34</sup>) o se reinventan (y vuelven a naturalizarse) y que creemos ser posible de instaurar otras prácticas (aunque aún en los mismos espacios), al paso en que comprendemos y los indagamos sobre las

34

A medida que consideramos al individuo escolar como siendo engendrado por la acción del poder disciplinar, tenemos la posibilidad de discutir y problematizar las prácticas escolares (entre otros ejemplares) que disciplinan el cuerpo en el interior de las instituciones de Educación Infantil. En ese sentido, es posible decir que la “fabricación” de los cuerpos se operacionaliza a través de dos procesos interligados: la objetivación y la subjetivación. Los individuos se convierten en blancos de un poder ejercido sobre ellos y de un saber producido a partir de ellos, con el cual pasan a reconocerse cómo siendo subjetivados. De esa forma, tales individuos pasan a comprender el disciplinamiento como algo natural (CARVALHO, 2005, p. 23).



formas de pensar del niño y con el niño, proveniente de los avances de las investigaciones que apuntan a mirar quién es y lo que dice el niño.

Sobre lo que entendemos por infancias y niños, y lo que a ellas ofrecemos en el espacio educativo recurrimos a Dornelles y Marques (2015 p. 290), cuando apuntan que aún somos subjetivados por los conocimientos venidos de la modernidad, por sus idearios, diseminados e impactantes aún tanto en la formación de los profesores como en la educación de los niños. “De ese modo, es urgente invertir “fuerzas” en el sentido de interrumpir el discurso moderno sobre infancia en el curso de Pedagogía e incentivar a las estudiantes a producir “otros” modos de mirar, de pensar y trabajar con las múltiples infancias que están por ahí.” (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 297). Siguiendo con la infancia:

Los espacios-tiempos de los niños generalmente están organizados para vivencias singulares, basados en el mito de la infancia universal. Por ejemplo, se cree que todos los niños deben dormir después del almuerzo, todos los niños deben ir al cuarto de baño a la vez, todos los niños deben comer los mismos alimentos y así por delante. La estructura jerarquizada, uniformada y homogénea de la rutina orienta los lugares-territorios preparados para la infancia. (MOREIRA, ALMEIDA, VASCONCELLOS, 2012, p. 213).

Los espacios delimitados para esta o aquella sala (edad), esta o aquella actividad, alejan a los niños, alejan cuerpos, impiden interacciones. Hay espacios destinados a los pequeños y a los mayores, a espacios de jugar y de hacer actividad, hay espacio de comer y de dormir. El juego se empobrece, como apuntan algunos autores, cuando el niño es restringido a pares que sólo tengan la misma edad; la actividad es tenida como única y más importante forma de aprendizaje, desplazada de la grandeza de las acciones educativas de cuidado, de afecto, del jugar como exploración, experiencia y aprendizaje.

Así, las prácticas determinantes del juego de la gente pequeña, que sigue en posturas que impone “si no parás de correr no jugás más”, “si no venís ahora mañana no salís de la sala”. Se restringen así las vastas posibilidades que el juego, el cuerpo y el movimiento ofrecen a los niños.

Las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (2010) enfatizan el valor de la experiencia en la educación infantil, destacando los lenguajes de los niños y Augusto (2015) destaca que la “diversidad de experiencias es el telón de fondo para las elaboraciones de los niños, pero es la continuidad la que promueve la exploración, la investigación, la sistematización de conocimientos y la atribución de sentido” (AUGUSTO, 2015 p.116). Retomamos a los escritos de Larrosa (2016) como posibilidad de pensar la experiencia en la EI:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos acontezca o nos toque, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere parar para pensar, parar para mirar, parar para escuchar, pensar más despacio, y escuchar más despacio; parar para sentir, sentir más despacio, tardarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar atención y delicadeza, abrir los ojos y los oídos, hablar sobre lo que nos acontece, aprender la lentitud, escuchar a los otros, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia y darse tiempo y espacio (LARROSA, 2016, p. 25).

La fragmentación del tiempo en actividades estancas, predefinidas y a veces sin articulación con acciones que tengan sentido, también puede ser observada en la Educación infantil. La “hora de” es una frase recurrente tanto de profesores cuanto de niños, profesores que controlan acciones y la gente pequeña esperando las posibilidades de la hora de (jugar, en este caso) para experimentar posibilidades o inventar cosas para hacer, aun cuando el ambiente no les proporciona muchas novedades. La hora de jugar es marca de muchas prácticas, no como espacio de ricas interacciones, sino espacio fragmentado de lo restante del cotidiano de la EI. De esta forma, el sentido pleno de la experiencia requiere atención, reducción de ritmo, aguzar la mirada y el oído, atención a los detalles, premisas fundamentales cuando tratamos de los niños y sus necesidades de ver, oír, explorar, organizar y desorganizar para constituir sus conocimientos:

La experiencia, sin embargo, exige tiempo. Por eso, la tercera condición de la experiencia educativa es la continuidad. Pensar sobre criterios de continuidad impone necesariamente reflexionar sobre el uso del tiempo en la planificación pedagógica del profesor. La explotación de una enorme diversidad de materiales y situaciones, en sí, no promueve posibilidades de construcción de la experiencia si el niño no tiene el tiempo necesario para retomar una actividad iniciada en otro momento, apropiarse de procedimientos, probar nuevos usos de los mismos materiales, sistematizar conocimientos (AUGUSTO, 2015, p.116).

La experiencia de jugar, la interacción del cuerpo y del movimiento, para que sea plena, viva, completa necesita tiempo, espacios, recursos y principalmente, interacciones, relaciones que permitan jugar. Los niños juegan en diferentes situaciones, con o sin juguetes.

Las experiencias como profesora de niños y los estudios a los que nos hemos dedicado, nos llevan a reflexionar sobre la comprensión del continuo, de la estructuración de la experiencia y del pensamiento de los niños. Del tiempo necesario para organizar, crear, vivir el juego, de la necesidad de seguir por todo el día, y otro, y días y días a veces. Pensar estas *minucias* se torna inherente a la formación de profesores, para que sean respetados los niños en su esencia, integridad y realidad...

De esta forma, a lo largo de este capítulo nos ejercitamos para mirar al Curso de Pedagogía y posibilitar reflexiones sobre la formación del profesor de Educación Infantil, amparado en la comprensión de los niños como sujetos de la educación, sujetos de la pedagogía, y que a veces parece distante del espacio formativo, que tiende a hablar de una escuela sin mirar a los sujetos de esta escuela. Reiteramos y defendemos la necesidad de comprensión de los niños, de las infancias, de sus juegos, de cuerpos en movimiento, de cuerpos expresivos, traviesos y artistas, de cuerpos creativos con sus saberes y haceres para una práctica pedagógica con mayor significado, una práctica pedagógica consistente y sensible, construida y compartida con los niños y entre los niños.

## Capítulo IV- MIRAR HACIA SÍ. EL CURSO DE PEDAGOGÍA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – PR (UEPG): CONTEXTUALIZANDO EL ESTUDIO



(Solano – 1 año y 5 meses- archivo de la autora)

[...] pensar la formación de los pedagogos y pedagogas, que van a actuar en la Educación Infantil, es de extrema relevancia, dada su actuación como mediador en el proceso de desarrollo y aprendizaje, tanto en ámbito pedagógico en las escuelas, como en la perspectiva social, en medio a las discusiones en sociedad. Esos profesionales posibilitan la primera etapa de la educación básica una trayectoria relevante, contemplando lo lúdico, la curiosidad, la creación y el conocimiento, uniendo cuidar y educar en una única dimensión. (DIAS DE LIMA, 2015 p. 139)

### 4.1 La pedagogía en la UEPG: de los contextos, los caminos y posibilidades.

Es el momento de aguzar la mirada, llegar al contexto de la investigación y reconocer de dónde se habla, la historia, la organización, el andar del Curso de Pedagogía en la Universidad Estadual de Ponta Grossa- PR (UEPG). Haremos de este curso nuestro campo de estudio y para ello consideramos fundamental traer al texto algunos datos relevantes, para su contextualización. Sin querer profundizar en aspectos históricos, visto que la organización del curso de Pedagogía en Brasil es tratada anteriormente en la tesis, abordaremos los hechos considerados de mayor relevancia para la comprensión de la organización y funcionamiento del curso de Pedagogía en la UEPG.

Las particularidades de la ciudad de Ponta Grossa relacionadas con la implantación de la Universidade Estadual y, posteriormente, el curso de Pedagogía tratado, están basadas en los textos de Silva (2002), Masson y Mainardes (2009) y Antoniacomi (2014), cuya historia está atravesada por el avance económico del Estado de Paraná.

En sus estudios, Antoniacomi (2014) resalta que, en la segunda mitad del siglo XX, ocurre la interiorización de la Enseñanza Superior, con el fin de expandir la enseñanza y crear en el país una tradición universitaria, que llevó a la expansión de facultades aisladas (Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras - FEFCL). Para Silva (2002, p. 162) la “interiorización de la enseñanza superior en el Paraná resultó en la creación de facultades en ciudades-sedes, consideradas polo de alcance geoeeducacional”.

En este contexto, en el interior del Estado de Paraná fueron cuatro las instituciones de Enseñanza Superior, instaladas en las ciudades de Ponta Grossa<sup>35</sup>, Londrina, União da Vitória y Maringá.

Sobre Ponta Grossa, Silva (2002) destaca que los grupos que reivindicaban la implantación de la Enseñanza Superior formaban parte de la sociedad rural, que ejercían también actividades urbanas. De esta forma, los recursos generados por la economía local y el aumento de la población generan impacto en la cultura y en la educación, lo que resulta en expansión de la red escolar municipal, provincial y particular. Con este proceso, la ciudad pasa a contar con órganos culturales, asociaciones de clase, periódicos, clubes, entre otros, que contribuyeron para la implantación de la Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências y Letras de Ponta Grossa (Decreto Estadual n° 8.837, del 8 de noviembre de 1949, de la Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa - FEFCL-PP).

---

<sup>35</sup> Situada a 106 km al noreste de Curitiba (Capital del Estado de Paraná), hoy un importante polo industrial del Estado. -Sobre Ponta Grossa – PR;  
<http://www.uepg.br/proex/Documents/ReceptionBookletUEPG.pdf> ;  
<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/files/funtur/cartilha17-10-31-10-2012.pdf>

Imagen 05: Localización del Municipio de Ponta Grossa - PR



Fuente: Google images

Imagen 06: UEPG - Campus Central y Campus Uvaranas



Fuente: Google images

El curso de Pedagogía aprobado el año 1961, pasa a funcionar en la Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (FEFCL-PG) en 1962. En el cuadro siguiente sistematizamos algunos de los acontecimientos considerados de mayor relevancia para comprensión del campo de estudio:

**Cuadro 07: Curso de pedagogía – UEPG: cronología.**

<b>1961</b>	Curso de Pedagogía, que tenía como objetivo la formación de los profesionales para actuar en el Curso Normal - Decreto n° 111, de 6 de noviembre de 1961, el funcionamiento del Curso de Pedagogía, en la FEFCL-PG.
<b>1962</b>	Inicio de la primera promoción del Curso de Pedagogía (Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa) compuesta por 19 estudiantes cursando en periodo nocturno.
<b>1968</b>	El Curso de Pedagogía pasa a formar parte de la Facultad de Educación (Reforma Universitaria de 1968)- Reconocimiento del Curso de Pedagogía - Decreto n° 62.690, de 16 de mayo de 1968, funcionando con habilitación en Magisterio de 2° Grado
<b>1969</b>	Parecer n° 252, de 11 de abril de 1969 (currículo mínimo, la duración del curso, introdujo oficialmente las habilitaciones, formando, además del docente para la enseñanza normal, al administrador, el supervisor y el inspector escolar, así como al orientador educacional, como también otras habilitaciones a criterio de las instituciones de enseñanza. Al final del segundo año del curso, los estudiantes optaban por la habilitación que querían cursar. Siguiendo la reglamentación del Parecer na 252/69, la recién creada Fundação Universidade Estadual de Ponta Grossa, pasó a ofrecer cuatro habilitaciones. La de Inspección Escolar nunca llegó a ser ofrecida.
<b>1972</b>	El curso era ofertado en régimen semestral de créditos y el currículo pasó a estar compuesto por disciplinas fundamentales, disciplinas del currículo mínimo, disciplinas complementarias obligatorias, disciplinas complementarias optativas y disciplinas electivas. El curso ofrecía una habilitación obligatoria para todos los licenciados (disciplinas pedagógicas – Curso Normal), además de la posibilidad de elección de una de las siguientes habilitaciones: Supervisión Escolar, Orientación Educacional, Administración Escolar e Inspección Escolar
<b>1970-1980</b>	Formación de profesores para las disciplinas pedagógicas del Curso de Magisterio – 2° Grado y, también, para las habilitaciones de Administración Escolar, Orientación Educacional y Supervisión Escolar. Después de completar el Curso con una habilitación, los egresados podrían retornar y cursar las demás. La duración del Curso varió en ese periodo entre tres años (de 1976 a 1978) y tres años y medio (de 1979 a 1989), en régimen semestral.
<b>1989 – 1990</b>	Reformulación como resultado de la Resolución Universitaria n° 5/89. Reintrodujo el régimen seriado anual para todos los cursos de graduación. Tal exigencia impulsó un intenso proceso de discusión sobre el Curso de Pedagogía. Siendo así, a partir de 1990, de forma gradual, el Curso pasó a ser ofrecido en régimen anual con las siguientes habilitaciones: Magisterio de las Series Iniciales de 1° Grado, Magisterio de las Clases de Alfabetización y Magisterio de Pre-Escuela. A partir de 1990, el Curso de Pedagogía optó por la docencia como foco central.
<b>1993-1995</b>	Evaluaciones indicaron la necesidad de cambio en el curso; Se optó por un curso con duración de cuatro años volcado hacia la formación en Magisterio de las series iniciales del 1° Grado y Magisterio de las materias pedagógicas del 2° grado; habilitaciones en Orientación Educacional, Supervisión Escolar, Administración Escolar, Educación Infantil, Educación de Adultos y Educación Especial – Deficiencia mental podrían ser cursadas después de la graduación (5° año). La organización curricular se estructuró en dos ejes básicos (fundamentación pedagógica y formación para el magisterio) y un eje complementario (habilitaciones específicas – 5° año). Principios metodológicos orientadores: base teórica sólida, articulación entre teoría y práctica, interdisciplinariedad y práctica vivenciada.
<b>1999</b>	Decreto 3.276/99, del seis de diciembre de 1999, dispuso que la formación en nivel superior de profesores de Educación Infantil y años iniciales de la Enseñanza Fundamental debería ser hecha exclusivamente en Cursos Normales Superiores. A partir de 1997 por elección de los académicos son ofrecidas habilitaciones en Administración, Supervisión y Orientación Educacional fueran introducidas en el Curso, a fin de diferenciarlo del Curso Normal Superior, que llegó a ser ofrecido por la propia UEPG en la modalidad “presencial-virtual”.
<b>2006</b>	Reformulación del curso en consonancia con las Directrices Curriculares Nacionales para los Cursos de Graduación en Pedagogía. Curso con duración de 4 años, denominado “Licenciatura en Pedagogía – Magisterio para la Educación



Básica y Gestión Educacional”. Las materias y actividades del Curso procuran formar profesionales para los siguientes campos de actuación: a) docencia en la Educación Infantil, años iniciales de la Enseñanza de Fundamental y materias pedagógicas de la Enseñanza Media y b) funciones de organización y gestión de instituciones y sistemas de enseñanza.
--

Fuente: Masson; Mainardes (2009); Antoniacomi (2014). Organizado por la investigadora

Las Directrices Curriculares Nacionales para los Cursos de Graduación en Pedagogía impulsaron la reformulación del curso después de 2006. Es importante la reflexión de Masson y Mainardes (2009) sobre la realidad vivida en la institución para tal reformulación del curso y organización de un Proyecto Político Pedagógico post DCNs:

La elaboración del proyecto del Curso de Pedagogía de la UEPG fue el resultado de una larga trayectoria de discusiones que tuvo inicio mucho antes de que las Directrices fueran aprobadas. La falta de consensos en diferentes cuestiones acerca de la formación del pedagogo no posibilitaba la definición de un proyecto colectivo, pues los embates que ocurrían en el escenario nacional también acontecían en la Universidad. La tentativa de superar las divergencias más acentuadas resultó en un proyecto que buscó hilvanar las posiciones de los profesores del Curso. De esta manera, el Curso de Pedagogía de la UEPG fue organizado a partir del consenso posible obtenido en el periodo. Además de eso, las limitaciones de infraestructura y recursos humanos inviabilizaron la incorporación de innovaciones que llegaron a ser discutidas. Se debe resaltar que la actual infraestructura y las condiciones de trabajo de los docentes son básicamente las mismas de 1995, cuando varios problemas fueron apuntados en el informe elaborado por la evaluadora designada por el Conselho Estadual de Educação, en la ocasión del reconocimiento de las habilitaciones ofrecidas a partir de 1990. (MASSON; MAINARDES 2009, p. 182).

La reanudación del contexto en el que se exigen, negocian, e instauran los cambios y las posibilidades para estos, nos ayudan a comprender la estructura de formación ofrecida en este espacio de formación de profesores. Al curso de Pedagogía – UEPG le quedan definidas la duración, las finalidades y campos de actuación. La duración del curso quedó establecida en 4 años.

Cabe destacar sobre la contextualización del curso de Pedagogía- UEPG que las materias están distribuidas entre dos departamentos distintos, cabiendo al Departamento de Educación (DEED) las disciplinas de fundamentos teóricos y al Departamento de Pedagogía (DEPED) las disciplinas de articulación teórico-práctica.

Acerca de la finalidad, el curso se destina a: - formación de profesores para el ejercicio del magisterio en Educación Infantil y los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental; Formación de profesores para disciplinas pedagógicas de la Enseñanza Media (formación de profesores); Formación de profesionales de educación para administración, planificación, inspección, supervisión y orientación educacional (gestión educacional), previstas en el Art. 64 de la LDBEN 9394/96.



Los campos de actuación para el pedagogo fueron definidos como: docencia en la Educación Infantil y años iniciales de la Enseñanza Fundamental y docencia en las disciplinas pedagógicas de la Enseñanza Media; funciones de organización y gestión de instituciones y sistemas de enseñanza.

Masson y Mainardes (2009) resaltan que el proyecto pedagógico del Curso está compuesto por un conjunto de principios pedagógicos, siendo ellos: a) Sólida formación para la docencia y para la gestión educacional; b) Formación inicial para la investigación entendida como proceso imprescindible al profesional de la educación; c) La formación del pedagogo como intelectual crítico; d) La formación de pedagogos conscientes del compromiso social, ético y político; y) La gestión democrática como base para la organización del trabajo pedagógico.

Antoniacomí (2014) destaca que el Proyecto Pedagógico elaborado a partir de las nuevas directrices, contempla la

[...] construcción de conocimientos, habilidades y calificaciones que le permitan la inserción en el mundo contemporáneo, como docente/investigador/gestor/ de procesos pedagógicos que involucren niños, jóvenes y/o adultos en instituciones escolares y no escolares. (UEPG, 2006, p.171).

Considerando la formación para la docencia, nos detenemos a tratar la estructura curricular del curso de Pedagogía de la UEPG (específicamente los programas de las disciplinas), con el objetivo de verificar el espacio dado a la formación del profesor de la Educación Infantil, específicamente el abordaje del juego, el cuerpo y el movimiento. El currículum del curso de Pedagogía-UEPG, en vigor desde el año lectivo de 2013 es organizado de acuerdo con la estructura presentada a continuación:

Para completar el currículum pleno del curso superior de graduación en LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, constando al dorso del Diploma - "Línea de Formación en Docencia en Educación Infantil, Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental y Gestión en la Educación Básica", el estudiante deberá cumplir un total mínimo de 3.498 (tres mil, cuatrocientas y noventa y ocho) horas, siendo 1.088 (mil, y ochenta y ocho) horas en disciplinas de Formación Básica General, 408 (cuatrocientas y ocho) horas en materias de Práctica como Componente Curricular, 1258 (mil doscientas cincuenta y ocho) en materias de Formación Específica Profesional, 408 (Cuatrocientas ocho) horas En Prácticas Docentes Supervisadas, 136 (ciento y treinta y seis horas en asignaturas de Diversificación o Profundización y 200 (doscientas) horas de Actividades Complementarias, distribuidas en, como mínimo, 4 (cuatro) años y, a lo sumo, 06 (seis) años lectivos en ambos turnos. (UEPG, 2016).

Verificamos que la línea de formación atiende la necesidad de constitución de la docencia en Educación Infantil, campo de actuación que ya presentamos en este estudio

y que aquí retomamos, con el fin citar los debates surgidos a lo largo de los años para el reconocimiento de los derechos de los niños y el avance de las investigaciones sobre la Educación Infantil, niños e infancias. Demarcando así una importante área de estudios, que difiere de las demás etapas de la educación básica y se constituye de detalles, de particularidades que necesitan estar presentes en la formación del profesor, valorando a los niños, sus culturas y sus capacidades de producción de conocimiento.

#### 4.2 Formar profesores para la Educación Infantil en el curso de Pedagogía – UEPG

Al retomar aquí la formación para la docencia en la EI, hablamos en medio de muchas voces que piden por los niños, por la superación de la educación infantil como periodo preparatorio, por la verdadera articulación cuidar-educar, por el valor pedagógico del cuidado, por los derechos y por la cultura de esta gente pequeña, grande de capacidad, grande de potencial. Hablamos por el juego, por el canto, por el colorear, por el correr y aprender que puede darse de otras formas, con más verdad, más sensibilidad y autonomía.

Creemos en la importancia de la formación inicial, como paso de fortalecimiento del profesor, espacio de diálogo, de cuestionamiento, inquietudes y debates, con el fin de pensar la educación infantil de calidad. Analizar el currículum del curso de Pedagogía-UEPG presentado a continuación nos ayuda a comprender la formación inicial ofrecida, así como los dichos de los académicos, sujetos del estudio.

Imagen 07: Asignaturas de Formación Básica General

DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL		
CODIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁ- RIA
501545	História da Educação	68
501546	História da Educação Brasileira	102
501547	Filosofia da Educação I	102
501548	Filosofia da Educação II	68
501549	Psicologia da Educação I	68
501550	Psicologia da Educação II	68
501551	Psicologia da Educação III	68
501552	Sociologia da Educação I	68
501553	Sociologia da Educação II	68
501554	Educação em espaços não-formais	68
505525	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	68
501555	Trabalho e Educação	68
509584	Metodologia de Pesquisa em Educação	68
501556	Educação, diversidade e cidadania (°)	68
509559	Tecnologia de Informação e Comunicação (°)	68
Sub-total		1.088

Fuente: Guía del estudiante - UEPG

Imagem 08: Disciplinas de Prática como componente curricular

DISCIPLINAS DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR		
CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁ- RIA
509560	Pesquisa e Prática Pedagógica I	102
509561	Pesquisa e Prática Pedagógica II	102
509562	Pesquisa e Prática Pedagógica III	102
509563	Seminário de Docência e Gestão na Educação Básica	102
Sub-total		408

Fuente: Guia del estudiante – UEPG

Imagem 09: Disciplinas de Formação Específica Profissional

DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL		
CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁ- RIA
509564	Alfabetização e Letramento	68
509565	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa	102
509566	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Matemática	102
509567	Fundamentos Teóricos Metodológicos da História	68
509568	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Geografia	68
509569	Fundamentos Teóricos Metodológicos das Ciências Naturais	68
509570	Ludicidade, Corporeidade e Arte	68
509571	Didática I	68
509572	Didática II	68
509573	Planejamento e Avaliação	68
501557	Educação e Currículo	68
501558	Educação Inclusiva	68
501559	Política e Organização da Educação Brasileira	102
501560	Fundamentos Teóricos da Educação Infantil	102
509574	Gestão Educacional I	68
509575	Gestão Educacional II	68
509576	Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso (OTCC)	34
Sub-total		1.258

Fuente: Guia del estudiante - UEPG

Imagem 10: Disciplinas de Prática Docente Supervisada

DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO		
CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁ- RIA
509577	Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil	102
509678	Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	102
509579	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica I	102
509580	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica II	102
Sub-total		408

Fuente: Guia del estudiante - UEPG

Imagen 11: Asignaturas de Diversificación y Profundización

DISCIPLINAS DE DIVERSIFICAÇÃO OU APROFUNDAMENTO			
CODIGO	DISCIPLINAS	SERIE	CARGA HORÁRIA
501561	Antropologia e Educação	4 <sup>a</sup>	68
501562	Educação de Jovens e Adultos	4 <sup>a</sup>	68
501563	Psicologia da Adolescência	4 <sup>a</sup>	68
501564	Processos de Aprendizagem e Dificuldades Escolares (°)	4 <sup>a</sup>	68
501565	Sexualidade Humana e Educação	4 <sup>a</sup>	68
501566	Direito Educacional	4 <sup>a</sup>	68
506538	Leitura e Produção de Texto no Contexto Acadêmico	4 <sup>a</sup>	68
509581	Violências e Indisciplina na Escola	4 <sup>a</sup>	68
509582	Práticas Educativas do/no Campo	4 <sup>a</sup>	68
509583	Financiamento da Educação	4 <sup>a</sup>	68
Sub-total			136

Fuente: Guía del estudiante – UEPG

Con el reconocimiento de las disciplinas del curso de Pedagogía – UEPG organizadas en ejes de formación presentamos abajo el cuadro de disciplinas separados por año, para mejor comprensión de la formación del Pedagogo, en qué momento es ofrecido cada contenido/disciplina:

Cuadro 08: Curso de Pedagogía UEPG

1º año de Pedagogía	2º año de Pedagogía
Historia de la Educación Filosofía de la Educación I Psicología de la Educación I Sociología de Educación I Educación, diversidad y ciudadanía Didáctica I Investigación y Práctica Pedagógica I Gestión Educacional I Ludicidad, corporalidad y arte Tecnología de Información y Comunicación Metodología de la Investigación en Educación	Historia de la Educación Brasileña Filosofía de la Educación II Psicología de la Educación II Sociología de la Educación II Fundamentos teóricos de la Educación Infantil Política y Organización de la Educación Brasileña Investigación y Práctica Pedagógica II Didáctica II Gestión Educacional II Alfabetización y Literacia.
3º año de Pedagogía	4º año de Pedagogía
Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Infantil Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Básica I Investigación y práctica pedagógica III Fundamentos teóricos metodológicos de la matemática Fundamentos teóricos metodológicos de las Ciencias Naturales Fundamentos teóricos metodológicos de la Historia Fundamentos teóricos metodológicos de la Geografía Fundamentos teóricos metodológicos de la Lengua Portuguesa Psicología de la Educación III Educación y currículum	Prácticas Docentes Supervisadas en Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental Prácticas Docentes Supervisadas Gestión de la Educación Básica II Educación Inclusiva Trabajo y educación Planificación y evaluación Libras Seminario de Docencia y Gestión en la Educación Básica Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) Educación en espacios no formales Asignatura de diversificación y profundización Asignatura de diversificación y profundización

Fuente: Guía del estudiante- UEPG – organización de la autora

Sobre su malla curricular, vemos que sus títulos denotan poco énfasis en la educación infantil, a lo que denominamos especificidad del área, cuya denominación “Educación Infantil” fue encontrada en las disciplinas Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil y Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Infantil, sin la aparición de palabras como niño e infancia.

Para el análisis de los contenidos/programas usamos los mismos términos utilizados en búsquedas de tesis y disertaciones para constitución del estado del conocimiento de esta investigación, cuyas palabras clave nos delimitan el objeto de este estudio, siendo ellos: Educación Infantil; niño; infancia; juego; cuerpo; movimiento. La comprensión del espacio dado en la formación inicial para los abordajes, discusiones y problematizaciones de la Educación infantil, de los niños y de la infancia tienden a constituir (o no) conocimientos y experiencias sobre el juego, el cuerpo y el movimiento.

Al utilizar el recurso de búsqueda por palabra<sup>36</sup>, empezamos por localizar en los documentos el término Educación Infantil, para el cual obtuvimos retorno en los siguientes programas de materias:

Cuadro 09: Contenidos de las disciplinas – Educación Infantil

<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL:</b>	Educación Infantil: aspectos históricos, políticos y legales. Concepciones de infancia y niño. La indisociabilidad del educar y cuidar, las especificidades de la guardería y de la pre-escuela. Concepciones teóricas que fundamentan la organización de los tiempos y espacios en las instituciones de Educación Infantil. El papel del juego, del juguete y del dibujo en el desarrollo del niño. Desarrollo del lenguaje y adquisición del lenguaje escrito. El currículum y la evaluación en la Educación Infantil. La formación del educador para actuar en la primera etapa de la Educación Básica.
<b>ALFABETIZACIÓN Y LITERACÍA</b>	Concepciones y prácticas de alfabetización y literacia. Alfabetizar y letrar en la Educación Infantil y los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental. Métodos de alfabetización: aspectos históricos y pedagógicos. Perspectivas constructivista y sociointeraccionista en alfabetización. Concepciones de lenguaje, lectura y escritura. Adquisición de la lengua oral. Fonética y fonología aplicadas a la alfabetización. Variación lingüística y enseñanza. Apropriación del sistema de escritura alfabética. Enseñanza de la ortografía de la lengua portuguesa.
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA LENGUA</b>	Concepciones de texto. Géneros textuales y las prácticas de oralidad, lectura y producción escrita: principios teóricos e implicaciones pedagógicas. Lectura del texto literario. Prácticas de análisis lingüístico en la Educación Infantil y los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental. Análisis de materiales didácticos.

<sup>36</sup>

Recurso localizar, del visualizador de PDF Adobe Acrobat Reader DC



<b>PORTUGUESA</b>	Evaluación y análisis crítico de los libros didácticos de Lengua Portuguesa los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental. Evaluación en lengua portuguesa.
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA MATEMÁTICA</b>	Concepciones y abordajes teóricos y metodológicos del proceso de enseñanza y aprendizaje del conocimiento matemático en la Educación Infantil y los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental. Objetivos y función social del conocimiento matemático. Análisis de currículums para la enseñanza de la Matemática. El papel del profesor y la enseñanza de la Matemática en la Educación Infantil y los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental como eje central para análisis y reflexión de la praxis pedagógica. Elaboración de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de la Matemática. Evaluación y análisis crítico del conocimiento matemático en las propuestas presentadas en los libros didácticos.
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA HISTORIA</b>	Abordaje de los presupuestos teóricos y metodológicos de los conceptos inherentes a la enseñanza de Historia. Especificidades y distinciones de los estudios de la Historia aplicados a la Educación Infantil y Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental. La naturaleza, el significado y los principios básicos de la Historia fundados en las relaciones espacio – tiempo y sus agentes sociales. Las concepciones y los rumbos de las prácticas educativas recurrentes en la contemporaneidad. Análisis de currículums para la enseñanza de Historia. Elaboración de recursos y materiales didáctico-pedagógicos para la enseñanza de Historia.
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA GEOGRAFÍA</b>	Abordaje de los presupuestos teóricos y metodológicos de los conceptos inherentes a la enseñanza de Geografía. Objetivos y función social de la enseñanza de Geografía. Análisis de currículums para la enseñanza de Geografía. Elaboración de propuestas de trabajo pedagógico y recursos didácticos para la enseñanza de geografía. El papel del profesor y la enseñanza de geografía en la Educación Infantil y los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental. Análisis y reflexión de la praxis pedagógica y sus interrelaciones con los demás componentes curriculares.
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LAS CIENCIAS NATURALES</b>	Presupuestos teórico-metodológicos para el proceso de enseñanza y aprendizaje de Ciencias en la Educación Infantil y Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental. La praxis del profesor de Ciencias. Objetivos y función social de la enseñanza de Ciencias. Análisis de currículums para la enseñanza de Ciencias. Concepciones y relaciones entre Ciencia, Ambiente, Tecnología, Educación y Sociedad concernientes al currículum y la práctica pedagógica en Ciencias. Proposición de alternativas integradoras para la enseñanza de Ciencias en el contexto curricular. Estudio crítico de los contenidos y procedimientos didácticos para la enseñanza de Ciencias. Elaboración de propuestas de trabajo pedagógico y recursos didácticos para la enseñanza de Ciencias. Evaluación en Ciencias. Análisis crítico del conocimiento en Ciencias y de las propuestas teórico-metodológicas presentadas en los libros didácticos de Ciencias.
<b>LUDICIDAD, CORPORALIDAD Y ARTE</b>	El papel del arte, de la ludicidad y de los juegos en la escuela y en el proceso de constitución de los sujetos. Fundamentos, contenidos básicos y metodología del trabajo con la musicalización, artes visuales, danza, teatro y

	juegos. Estudio de las relaciones entre cuerpo y educación. La expresión corporal como dimensión del lenguaje en la Educación Infantil y los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental. Rescate histórico de los juegos y músicas infantiles y sus relaciones en la constitución de la infancia.
<b>PRÁCTICAS DOCENTES SUPERVISADAS EN EDUCACIÓN INFANTIL</b>	Investigación de la realidad escolar en la Educación Infantil. Análisis de las concepciones educacionales y objetivos vigentes en la Educación Infantil, para la problematización de las prácticas pedagógicas. Elaboración y desarrollo de proyectos de intervención en el espacio escolar de la Educación Infantil. Análisis, elaboración y aplicación de recursos y materiales didáctico-pedagógicos pertinentes al trabajo docente en la Educación Infantil. Análisis crítico reflexivo del proceso de docencia vivido.
<b>PRÁCTICAS DOCENTES SUPERVISADAS EN GESTIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA I</b>	Investigación de la realidad escolar de la Educación Infantil y de los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental bajo la perspectiva de la gestión educacional. Análisis de las concepciones educacionales y objetivos vigentes en la Gestión Educacional, para la problematización de las prácticas administrativas, pedagógicas y comunitarias desarrolladas en la Educación Infantil y los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental. Elaboración y desarrollo de proyectos de intervención en el espacio escolar de la Educación Infantil y los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental. Análisis crítico-reflexivo del proceso de docencia vivido.

Fuente: Contenidos/programas del curso de Pedagogía UEPG 2016- Organización de la autora

Los análisis elaborados de aquí en adelante están pautados por los contenidos de los programas de las disciplinas, sin pretender abrir juicio, sino presentar, comprender y problematizar el espacio destinado a la educación infantil, al niño y al juego en la formación de profesores. Para hablar de la formación de profesores para la Educación Infantil, recurrimos a Azevedo (2013, p. 102):

Hoy, se pretende que un profesor de Educación Infantil, fundamentalmente, sea capaz de organizar los espacios de atención infantil, mediando las interacciones de los niños, que tenga una mirada crítica sobre su actuación, que tenga formación específica para actuar en el área y comprenda la relevancia social del trabajo que desarrolla. Es importante, también, que tenga conocimientos sólidos sobre el desarrollo infantil para que pueda contribuir con este de forma significativa. Evidentemente, ese perfil de profesor pretendido está en consonancia con una visión crítica sobre los niños y la Educación Infantil históricamente construidas.

El abordaje de Azevedo (2013) remite a las necesidades reales de la educación infantil y la necesidad de un profesor de educación infantil formado en sólidas bases teórico – prácticas. En un estudio realizado por la autora sobre la mejora de la formación de los profesores de Educación Infantil, son citados la reformulación del perfil del profesor y la revisión de las concepciones de niño, educación, profesor y familia cuyas propuestas

para alcance de estos cambios se basan en una formación específica para actuación con los niños y la integración cuidar/educar, así como la valorización de la construcción social de la infancia, enfatizando el espacio educativo como lugar de derecho de los niños (AZEVEDO, 2013).

Al defender la formación del profesor de EI y la docencia atenta a los niños pequeños, los escritos de Martins Filho (2013) nos dan abrigo, las reflexiones tejidas nos dan el calor para seguir creyendo:

[...] el hacer-haciendo de la docencia forma parte de la vida cotidiana en la institución y está impregnado de diferentes minucias como la propia vida en el colectivo de la institución educativa. En la educación infantil las minucias de lo cotidiano están relacionadas con el principio de cuidado y educación, dimensión orientadora de la especificidad de ese segmento educacional. \*Reveladoras, por lo tanto, de la complejidad de la docencia en esa etapa de la educación, aunque no se les atribuya la importancia de la que se revisten (MARTINS FILHO, 2013, p.27).

Caminando en dirección a problematizar y comprender la formación de profesores, verificamos que el término “Educación Infantil” es contemplado en diversas asignaturas a lo largo del curso de Pedagogía-UEPG. Tales asignaturas muestran que el conocimiento acerca del establecimiento educativo para el niño pequeño es un componente importante en la formación del profesor de educación infantil, aunque este constituye gran espacio de actuación para las profesoras/estudiantes.

Resaltamos la relevancia de las materias de Fundamentos teóricos y metodológicos de la Matemática, Lengua Portuguesa, Historia, Ciencias Naturales y Geografía y la disciplina de Alfabetización y Literacia en las cuales la Educación Infantil es contemplada, tanto en sus contenidos como en la bibliografía destinada a las materias.

Sobre las bibliografías, vale destacar que algunas de las asignaturas, en su programa, hacen uso sólo de los documentos publicados por el Ministerio de la Educación, como las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (2010) y las Directrices Curriculares: educación infantil del municipio de Ponta Grossa (2015); otras sin embargo, como Fundamentos teóricos y metodológicos de la Matemática y Fundamentos teóricos y metodológicos de la Lengua Portuguesa ya indican referencias bibliográficas con especificidades teóricas para la educación infantil.

Reconocemos que las fragilidades en cuanto al abordaje de los niños y de la infancia (y demás temas relacionados con la educación de los pequeños) en los programas de formación de profesores (Pedagogía) están vinculadas a un proceso histórico que no siempre privilegió la educación del niño y el reconocimiento de esta como ser social/de derechos.



Sobre los currículums de los cursos de Pedagogía, la investigación de Samantha Dias de Lima (2015) intitulada “Formação inicial em Pedagogia: um outro olhar para as infâncias” discute el espacio destinado a temas como niño/infancia en la formación inicial de profesores. La autora analiza documentos del curso articuladas con las narrativas de los sujetos involucrados (coordinadores y académicos) y constata una “invisibilidad de las cuestiones relacionadas con la infancia, aún más cuando se dice que el curso tiene un énfasis en las materias para formación del profesor de Educación Infantil y Años Iniciales” (DIAS DE LIMA, 2015 p. 143).

A pesar de esto, no podemos perder de vista que el currículum en la EI también sirve como impulso para problematizar la cuestiones tales como nos muestra Bujes (2008, p.109).

[...] el currículum tiene para los individuos un carácter ordenador y disciplinador, pues ciertas disposiciones, modos de pensar, modos de clasificar y jerarquizar se imponen de manera no forzada y que se concretiza por la participación de los individuos en sistemas simbólicos por medio de los cuales deben interpretar y organizar el mundo para en él actuar.

En lo que toca al marco teórico específico para la educación infantil en materias de fundamentos teóricos y metodológicos de las diversas áreas de conocimiento, reconocemos un proceso de valorización de lo que es propio de los niños pequeños, de su forma de relacionarse con el mundo y construir conocimientos traemos para reflexión los escritos de Martins Filho (2013):

[...] la noción escolar no es compatible con las especificidades de los niños que frecuentan as instituciones de educación infantil, por esto sería imposible pensar en una transposición de principios y patrones de los haceres desde contexto, así como de los contenidos escolares convencionales para la educación de los niños y niñas pequeños. (MARTINS FILHO, 2013, p.261)

Así, comprendemos que mientras más posibilitemos la discusión sobre lo que es específico de la Educación Infantil, caminamos hacia la construcción de la identidad de esta etapa de la educación básica, que no es espacio de preparación a la enseñanza fundamental, o, como ya abordado anteriormente, no es casa, no es hospital y no es escuela.

Continuando con el término “Educación Infantil” el análisis de los contenidos de los programas del referido curso nos muestra que la disciplina Ludicidad, Corporalidad y Arte, contempla a la EI tanto en el texto de contenidos como en la bibliografía que sostiene la disciplina, dirigiendo la mirada hacia las especificidades de la EI.

Encontramos en los contenidos de la disciplina de Fundamentos teóricos de la Educación Infantil (conforme presentado en el cuadro 14) el mayor número de indicaciones de temáticas de esta etapa de la educación básica y un gran número de referencias que aportan a la educación infantil, de entre ellas las especificidades legales y los fundamentos teóricos clásicos y contemporáneos de diversas áreas de conocimiento, componiendo una asignatura única impartida el segundo año del curso, cuya carga horaria es de 102h/a.

En este mismo sentido, resaltamos que el programa de la disciplina de Prácticas Docentes Supervisadas de Educación Infantil está organizada con varias menciones, tanto en los contenidos, como en la bibliografía. Resaltamos que es la única materia en la cual encontramos referencias bibliográficas que contemplen la formación del profesor de educación Infantil, de la cual defendemos haber especificidades en su actuación, consecuentemente en su formación. Algunos temas caros a la educación infantil son encontrados en la bibliografía de la disciplina, como tiempos, experiencias y espacios de la educación infantil, el niño más pequeño (0 a 3 años) y las culturas infantiles.

Es relevante indicar que el término “Educación Infantil” no aparece en disciplinas como Historia de la Educación e Historia de la Educación Brasileña, lo que puede indicar tanto fragilidad en la comprensión de la construcción histórico-social de la EI, como de la historicidad que marca la constitución de la “profesora” de educación infantil.

La búsqueda del término “niño” tuvo por resultado sólo tres ocurrencias, siendo estas en las disciplinas de Fundamentos teóricos de la Educación Infantil, Derecho Educacional<sup>37</sup> e Historia de la Educación. Aunque el término niño integre la temática de la disciplina de Historia de la Educación no encontramos referencias teóricas específicas en el programa de la disciplina, aun existiendo un número significativo de estudios y publicaciones acerca de la historia de la infancia.

Sobre al término “infancia” encontramos al mismo integrando los contenidos de las disciplinas de Fundamentos teóricos de la Educación Infantil y Ludicidad, corporalidad y arte.

Al finalizar esta primera etapa de búsquedas sobre *educación infantil, niños e infancia* como tema de los programas de las asignaturas del curso de Pedagogía-UEPG, nos causa desconcierto la ausencia o escaso abordaje de estos temas en materias como Historia de la Educación, Historia de la Educación Brasileña, Filosofía de la Educación I,

---

<sup>37</sup> Relaciones entre derecho y educación. Principios del derecho aplicados a la educación. El derecho como realización de la política educacional. Las relaciones educacionales, públicas y privadas, en el Estatuto del Niño y del Adolescente, Código Civil y Código de Defensa del Consumidor. El proceso de judicialización de las relaciones escolares y decisiones pertinentes.

Filosofía de la Educación II, Psicología de la Educación I, Psicología de la Educación II, Psicología de la Educación III, Sociología de la Educación I, Sociología de la Educación II, frente al avance cualitativo y cuantitativo de la investigación sobre los niños y de la educación infantil dentro de las más diversas áreas. Destacamos las especificidades de la Sociología de la Infancia, los nuevos abordajes de la Psicología y de la comprensión de los niños como productores de cultura. En este sentido, traemos la contribución de Azevedo (2013), sobre la evolución y profundización de la concepción sobre los niños y la forma de atención a ellos dispensada, que van de una concepción de niño tenido como un adulto en miniatura a la de ser histórico y social; de la madre indiferente a la madre lechuza, del gusto por los niños a la formación adecuada para el trabajo con niños.

Resulta importante que el profesor en formación se haya apropiado de los tiempos y de las realidades que constituyeron los conocimientos sobre el niño y la educación infantil, con el fin de comprender el redimensionamiento ocurrido y lo que todavía tenemos como necesario en las prácticas pedagógicas con niños en la EI.

Otra inquietud está relacionada con el contenido de la materia de Investigación y Práctica Pedagógica 1<sup>38</sup>, en la cual los estudiantes realizan la inserción de 20 horas de observación en las instituciones de educación infantil y cuyo programa no indica referencias teóricas específicas para dicha acción, que sostenga u oriente tal práctica.

Reconociendo el espacio ya destinado a tratar de la educación infantil, los niños y la infancia en el curso de Pedagogía - UEPG entendemos como posible la reanudación de la discusión sobre la especificidad de la EI en el curso y el fortalecimiento de algunas bases teóricas y conceptuales que tienden a mejorar y ampliar la formación del profesor del niño pequeño, que resaltamos como necesaria para pensar las acciones sobre el juego, el cuerpo y el movimiento, tanto en la formación como los ecos de esta formación en el cotidiano de la EI.

Las consideraciones acerca de la formación del profesor de EI y las especificidades de esta etapa de la educación básica son fortalecidas por el avance de los estudios relacionados con el niño/educación infantil, Según Azevedo (2013); Martins Filho (2013) y Dias de Lima (2015) estos no pueden quedar distantes de los espacios/cursos de formación “si no estamos adecuadamente informados de las principales dificultades que atraviesan el área, corremos el riesgo de no alcanzar ningún avance en ese sentido” (AZEVEDO, 2013, p. 103).

---

<sup>38</sup> La carga horaria de la disciplina está distribuida en actividades teóricas (68 horas) y actividades prácticas (34 horas) que incluyen la inserción en la Escuela de Educación Infantil, por medio de la observación participante, además de las actividades integradoras.

De las investigaciones de Azevedo (2013) resaltamos el reconocimiento de la especificidad de la infancia como elemento central de la formación de profesores de EI y entendemos que Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Infantil pueden constituir un campo de diálogo entre universidad y escuela en este carácter informativo que sugiere la autora, para reconocer las dificultades que constituyen el área y posibilitar al profesor en formación una reflexión teórico-práctica. Traemos aquí la contribución de Arroyo (2005, p.5-6):

Aún hoy se piensa a la infancia como alguna cosa que está por venir... [...]. Ella es vista como un tiempo que no tiene identidad, que no se define por sí misma, se define en relación con la vida adulta, tenida como el tiempo noble de la vida humana. La vida adulta es el tiempo del razonamiento, del habla, de las grandes decisiones, de la gestión del mundo, de la gestión de la ciudad y, en ese sentido, todos los tiempos anteriores a la vida adulta son considerados tiempos preparatorios.

Así como la necesaria recuperación de conceptos como niño/educación infantil e infancia para reconocimiento de lo que es específico de este campo de actuación (y sus implicaciones en el juego y la docencia) entendimos que los referidos conceptos y discusiones necesitan entrar en el ámbito de las Prácticas Docentes Supervisadas en Gestión de la Educación Básica, ya que esta se realiza en un primer momento en el espacio en la educación infantil y que las experiencias vividas nos muestran que parte de las restricciones de tiempo, espacio y prácticas a veces desarticuladas de las teorías recientes de la Pedagogía de la Infancia están vinculadas con la forma de gestión de la Educación Infantil (con la incomprensión de las especificidades del niño y de la EI)

Tratar de la escuela de Educación Infantil es tratar de un espacio-tiempo diferenciado, los pequeños tienen otras necesidades comparadas con las de los niños mayores, que frecuentan la Enseñanza Fundamental (EF). Así, la superación de la transferencia de modelos y prácticas de una etapa a la otra de la educación básica constituye un desafío a los cursos de formación de profesores, que está articulada al estudio/investigación profundo sobre los niños y sus infancias.

Cuando tratamos de lo que es propio, específico, diferenciado en la EI y de la superación de la transferencia del modelo escolar de la EF para la EI, recurrimos nuevamente a Foucault (2007), aunque lo hayamos hecho anteriormente, al enseñar acerca del modelo disciplinar de la escuela y de la restricción/disciplinamiento de los cuerpos que integra este formato que incide directamente sobre el cuerpo, y que en la Educación Infantil, incide sobre los niños por medio de restricción del movimiento, del

jugar, en las duras rutinas, de entre otras formas de acción e interacción de los pequeños.  
Para Pablo Ariel Scharagrodsky

El desafío pedagógico y educativo exige resignificar la violencia simbólica, la psicológica y la física sobre el cuerpo, las emociones y sensaciones, la sexualidad, al deseo y al placer, a los contactos corporales. En contexto complejo, heterogéneo y contradictorio, la disyuntiva escolar parece tan vieja como nueva. La cuestión es si el desafío toma “cuerpo” o no lo toma. Quizá valga la pena animarse a construirse nuevos sentidos y significados del y sobre el cuerpo, ampliando la voz y la sensibilidad a aquellas corporalidades que han sido sistemáticamente silenciadas, omitidas, sometidas y excluidas. (SCHARAGRODSKY, 2013 p.41)

Guiados por el marco teórico que sostiene este estudio e impulsados por la importancia del fortalecimiento de una Pedagogía de la Infancia, consideramos fundamental para pensar el juego, el cuerpo y el movimiento el reconocimiento de como el estudiante/profesor en formación entiende al niño, la infancia y la educación infantil. Esta articulación de conocimientos impulsa que el juego pueda estar vinculado a los niños en su construcción expresiva, corporal y de movimiento. De esta forma, entendemos que el concepto de niño e infancia tienden a interferir en las miradas y posibilidades que se piensan u organizan para estos niños.

No aparece el término “jugar”, por lo que recurrimos a la búsqueda de sus correspondientes, como “ludicidad”, “juguetes” y “juegos”. Ludicidad se restringe a la materia que lo lleva en el título, Ludicidad, corporalidad y arte; la palabra juego(s) es encontrada en los contenidos de la disciplina de Ludicidad, corporalidad y arte; la palabra juguete compone la temática de la disciplina de Fundamentos teóricos de la Educación Infantil. Sobre el jugar y la formación de profesores, destacamos:

Jugar con los niños y permitir el tiempo necesario para que ellas puedan crear, requiere del adulto educador conocimiento teórico sobre el juguete y el juego y mucha disciplina y paciencia para observar, sin interferir en determinadas actividades infantiles, además de la posibilidad de (re) aprender a jugar, recuperando/construyendo su dimensión lúdica. (FARIA, 1999, p.213)

Es el conocimiento teórico enlazado con el juego que consideramos fundamental en el proceso de formación (y aquí destacamos que no sólo en la formación inicial), para que el futuro profesor de educación infantil pueda percibirse corporal, juguetón (o jugador, o encendido) para que esta comprensión refleje positivamente en la práctica pedagógica.

Ya el término “cuerpo” fue encontrado en el programa de la asignatura Ludicidad, corporalidad y arte, sin aparecer en las demás disciplinas a lo largo del curso. La palabra

“movimiento” es encontrada en la disciplina de Psicología de la Educación I, al tratar de la teoría de Henri Wallon.

Es posible verificar que la Educación Infantil es contemplada en el transcurso del curso, aunque algunas temáticas fundamentales para la comprensión de particularidades de la EI quedan a veces asignadas a una disciplina con sobrecarga de funciones, puesto que el trabajo con la legislación, los fundamentos y los abordajes recientes sobre niños e infancias generan acumulación en materias de 102 horas.

Destacamos también que más allá de pensar la educación infantil, como espacio educativo para los niños pequeños es preciso conceptualizar niño(s), infancia(s), con el objeto de pensar y problematizar quien es el sujeto de la educación infantil. Cómo son establecidas relaciones y prácticas en este espacio educativo. Temas como la educación de bebés, organización de los tiempos, espacios y rutinas de la EI son fundamentales para la formación del profesor de niños pequeños.

Juego, cuerpo y movimiento son temas de relación estrecha con la comprensión sobre niños e infancias, y en el transcurso de estas, de Educación Infantil. Verificamos que juego (entendido en el contexto de la ludicidad) y cuerpo (corporalidad) integran una asignatura específica en el curso de formación de profesores, y que, aunque comparta espacio con otras temáticas relacionadas, también carece de discusiones en sus especificidades, como el arte, en tiempo delimitado de 68h/a.

Sobre las especificidades de la educación infantil y entre ellas el juego, el cuerpo y el movimiento tan necesarios de profundización en la formación de profesores, traemos los abordajes de Fabíola Berwanger, surgidos de la investigación “Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em Pedagogia de Curitiba-Paraná”

Cuando reconocemos que hay cuerpos en movimiento en la Educación Infantil, es preciso resaltar que compete a la profesora de la pequeña infancia, la selección y articulación de contenidos, que valoren las prácticas educativas de manera que contemplen el movimiento de esos cuerpos (BERWANGER, 2011, p. 62)

Osamos decir que, para el abordaje del juego, cuerpo y movimiento en perspectiva de lenguaje, de expresión - creatividad es esencial el fortalecimiento de los conceptos niño, infancia y educación infantil integradas en las especificidades conceptuales de las diversas disciplinas del curso de Pedagogía.

Los análisis tejidos por Dias de Lima (2015) se adentran en el currículum del curso de formación de profesores, cuya autora constata “una invisibilidad de las cuestiones relacionadas con la infancia, aún más cuando se dice que el curso tiene un énfasis en las

disciplinas para la formación del profesor de Educación Infantil y Años Iniciales” (DÍAS DE LIMA, 2015, p. 143).

Defendemos así, que los temas niños e infancias y todos los desdoblamientos de esta área, precisan ser considerados como uno de los ejes centrales de la formación inicial (Pedagogía) y que, a partir de ahí, puedan ser reelaboradas las formas de entender al juego, al cuerpo y al movimiento que, así como niños e infancia, también atraviesan otras disciplinas y áreas, como historia, filosofía, sociología, psicología, legislación educacional y demás disciplinas de la formación de profesores.

#### **4.3 El curso de Pedagogía y los espacios de conocer/reflexionar/discutir sobre el niño, el juego, el cuerpo y el movimiento en la Educación Infantil**

En la educación de los niños pequeños son las relaciones entre los sujetos: adulto-adulto, adulto-niño y niño-niño las que confieren sentido a la existencia de las instituciones educativas. Ser profesor(a) de guardería o de pre-escuela no es lo mismo ser profesor(a) de materia escolar que enseña contenidos (VIVIANE DRUMOND, 2010)

Para dar algunos pasos más en el camino de prácticas de valorización del niño y del juego, defendemos la importancia del curso de Pedagogía, lo entendemos como espacio de conocer/reflejar/producir conocimientos sobre el niño, el juego, el cuerpo y el movimiento en la Educación Infantil. Con este propósito, oímos a los académicos de Pedagogía y lo que tienen para decir sobre la formación de profesores para la EI, sobre sus conocimientos y sus experiencias.

Consideramos fundamental que se reconozca la realidad en la cual estos discursos son producidos. Es por eso que organizamos las respuestas obtenidas de los estudiantes de Pedagogía – UEPG sobre su proceso de formación y proponemos la reflexión articulada, el análisis de las disciplinas que compone tal curso, presentadas anteriormente en el texto y que auxilian en la reflexión/ comprensión de lo que nos dicen los participantes de la investigación.

Buscamos así presentar como los estudiantes perciben/identifican a los sujetos de la educación infantil, *los niños* y los elementos de la práctica pedagógica presentados como categorías centrales de este análisis, *juego, cuerpo y movimiento*, a lo largo de la formación inicial y discutir esos datos, fundamentados por los autores/teorías que compone el marco teórico de esta investigación.

Presentamos en el siguiente cuadro los resultados obtenidos al preguntar a los participantes de la investigación acerca de las materias que abordan a los niños, el juego, cuerpo y movimiento, organizados por medio de la cuantificación de disciplinas mencionadas en cada tema.

Cuadro 10: Las materias de Pedagogía y los espacios de discusión sobre los niños, el juego, cuerpo y movimiento

<b>Materias</b>	<b>Niños</b>	<b>Juego</b>	<b>Cuerpo</b>	<b>Movimiento</b>
Ludicidad, Corporalidad y Arte	30	33	32	32
Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Infantil	16	15	5	7
Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil	29	20	3	4
Psicología de la Educación	14	3	5	1
Investigación y Práctica Pedagógica I e II	10	1	-	-
Metodologías	3	2	3	1
Historia de la Educación	10	-	-	-
Filosofía de la Educación	-	-	-	1

Fuente: Datos de la investigación

El cuadro de arriba, compuesto de los datos obtenidos vía cuestionario (preguntas 1 a 4) indica a la Asignatura Ludicidad, Corporalidad y Arte como espacio de mayor relevancia para el abordaje de los niños, del juego, del cuerpo y del movimiento. Destacamos la relevancia de la referida asignatura y su posibilidad de articulación teórico-práctica ya en el primer año del curso de Pedagogía. A continuación, trataremos tema por tema, trazando un análisis de los resultados presentados.

#### 4.3.1 Espacios de pensar a los niños: sujetos de la educación infantil

En esta categoría el énfasis recae en las materias de Ludicidad Corporalidad y Arte y Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil, lo que está en consonancia con los análisis realizados en los documentos de las referidas disciplinas, teniendo las primeras características de articulación teórico-práctica y, la segunda amparada en un amplio referencial teórico.

Identificamos un movimiento que difiere de algunas investigaciones ya realizadas sobre las discusiones sobre los niños en el curso de Pedagogía, cuyo énfasis, como destacan los estudios de Roca (1998) y Silva (2003) recaía en la asignatura de



Psicología, verificamos una ampliación de las disciplinas citadas como locus de estudio del niño, que lo podemos atribuir a la ampliación del área de estudios de la infancia y del niño pequeño, así como a la reorganización del curso de Pedagogía post Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía (2006) y el ya citado énfasis en la docencia.

Otra lectura posible e inquietante en cuanto a la mención a la disciplina de Psicología de la Educación es que menos de la mitad de los estudiantes citan esta disciplina como espacio para tratar sobre los niños, en el contexto de una carga horaria amplia, organizada en disciplinas I, II y III cada una con carga horaria de 68h/a. Así, vemos un proceso que históricamente va de la comprensión de asignatura única para hablar sobre los niños, hacia una reducción significativa que puede venir a generar carencias en el proceso formativo. Los programas de las referidas disciplinas, ya discutidos en el capítulo anterior, presentan pocas indicaciones referentes a los niños, lo que puede justificar tal dato.

Con relación a las Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Infantil y la mención a la disciplina como espacio de abordar a los niños, nos abre nuevas posibilidades para pensar la formación de profesores, apuntando avances en la comprensión de este tiempo/espacio de formación, superando una visión de reproducción, de imitación de modelos, constituyendo un espacio de relación teórico-práctica (PIMENTA; LIMA, 2011).

Vale destacar que hay especificidades al tratar sobre niños y educación infantil. Así, Roca y Ostetto (2008) al abordar la importancia del periodo de prácticas en la formación de profesores, resaltan la necesidad de reconocer a los niños en las propuestas pedagógicas para la infancia, las prácticas constituyen un espacio de comprensión de lo que es propio y/o específico de la Educación Infantil.

Las asignaturas de Investigación y Práctica Pedagógica I y II, integrantes del eje de Disciplinas de Práctica como Componente Curricular, fueron citadas en la investigación por sólo 10 (diez) de los estudiantes participantes. Este dato concuerda con la apreciación realizada sobre el programa de la materia, en la cual el tema niño presenta fragilidad, mediante la ausencia de referencias teóricas, teniendo en consideración que la asignatura inserta a los académicos en campo (Educación Infantil) para la observación y participación en las actividades, quedando los académicos propensos a realizar actividades sin un conocimiento profundizado sobre los niños y de la etapa educacional a ser vivida. Aunque la disciplina de Ludicidad Corporalidad y Arte integre también las

acciones del primer año de formación, la misma tiende a abordar la dimensión práctica sin mayor profundización en la comprensión de niños y de la educación infantil.

Sobre la cantidad de materias apuntadas y la frecuencia de las respuestas, verificamos que Drumond (2014) en estudio intitulado "Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa" ya discute:

[...] las discusiones que envuelven a la guardería y la pre-escuela, así como la educación de los niños pequeños en esos espacios, no son contempladas en la mayoría de los componentes curriculares del curso, como, por ejemplo, la Historia de la Educación, que generalmente discute a la escuela y no incluye la historia de la guardería y de la pre-escuela; la Sociología de la Infancia, que no acostumbra a ser abordada por el profesor(a) de sociología; y así por delante. (DRUMOND, 2014, p. 154)

Destacamos que tratar de las especificidades del niño y de la educación infantil aún constituye un desafío para los cursos de Pedagogía, cuyo movimiento de apropiación y profundización de las Pedagogías de la Infancia necesitan ser discutido por las diferentes áreas del currículum, reforzando la constitución de la identidad del profesor de Educación Infantil.

#### **4.3.2 Espacios de pensar el juego**

Sobre el espacio destinado al abordaje del juego, el énfasis de este tema recae sobre las disciplinas de Ludicidad, Corporalidad y Arte y Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil. Tales materias en su documento orientador no hacen referencias directas al juego, las encontramos en sinónimos como ludicidad y lúdico, y es escasa la bibliografía teórica indicada para el estudio específico del juego.

Surge de las voces de los estudiantes que estas materias sí tratan del juego, que creemos estar implícito en la oralidad de lo cotidiano de la sala de clase y la cual, tal vez carezca de definiciones y estructuración teórica para ampliar discusiones conceptuales, cuya relevancia es tanta como los aspectos prácticos.

Remarcamos la importancia de manejar conceptos claros y de un jugar que atravesase diferentes áreas de la formación, amparados en las discusiones de Fortuna (2011) y Redin (2009) que tratan el juego como actividad fundamental del ser humano y característica esencial del niño. Lo consideramos de fundamental importancia en la formación inicial del profesor, para que comprenda la amplitud del juego (mejoramiento de la inteligencia, imaginación, creatividad, emoción de entre otras tantas posibilidades), del

juego como lenguaje, expresión lúdica, del juego de tantas otras formas (cuerpos, juguetes, juegos).

Mediante la importancia de la relación entre teoría y práctica en el espacio de formación de profesores, y de la comprensión de las prácticas como tiempo/espacio de estar con niños, tiempo/espacio de aprendizajes, de indagaciones, reflexiones e investigación, los datos nos muestran que sólo 15 (quince) participantes de la investigación destacan la disciplina de Prácticas Docentes en Educación Infantil como espacio de abordaje del juego. Entendemos que tratar de los niños es buscar el reconocimiento de todo que le es propio, y la organización de las acciones de la educación infantil y de la valorización de los niños tiene como esencia el juego. Para Redin (2009), el juego debe ir más allá del derecho, transformándose en espacio de creación y libertad.

Bajo la perspectiva del juego como encuentro, interacción y producción de cultura como nos enseña Martins Filho (2013), entendemos al juego como elemento fundante de la práctica pedagógica con el niño pequeño y que necesita ser fortalecido en los espacios de formación, al tratar sobre la educación de los niños. Silva (2009 p. 80) considera que:

[...] si, al nos relacionarnos con los niños, los percibimos simplemente como sumisos y receptores de los saberes provenientes del mundo de los adultos, de la adquisición cultural y de la lógica verbal, dejaremos de entrever sus potencialidades como sujetos activos y creativos, como productores de cultura, de lenguaje/signos y, por lo tanto, de conocimientos.

Adoptamos en este estudio la perspectiva de un juego que es cuerpo en movimiento, que es lenguaje, es un jugar integrador y cultural. Un juego que atraviesa los tiempos, los espacios y las disciplinas. En este sentido verificamos que aún está en construcción esta articulación entre el juego en el currículum del Curso de Pedagogía UEPG, con las demás asignaturas citadas como espacio de discusión del juego que fueron abordadas por pocos estudiantes (Psicología de la Educación, Investigación y Práctica Pedagógica I e II y las diferentes metodologías).

Para Silva y Rosseti-Ferreira (2009) *el juego de los niños es un fenómeno que hace uso de diferentes perspectivas, que puede ser entendido bajo la lente de diferentes áreas de conocimiento para perfeccionamiento, valorización y reconocimiento de la relación entre el juego y la cultura infantil.*

### 4.3.3 Espacios de pensar el cuerpo y el movimiento

Siguiendo a Garanhani (2005) y Arroyo y Silva (2012) reconocemos y reiteramos la importancia del cuerpo en movimiento en la educación infantil, como posibilidad expresiva, relacional, creativa, de experimentación y aprendizaje.

Al indagar a los estudiantes acerca del abordaje del cuerpo y del movimiento en la formación de profesores, los resultados se refieren en su mayoría a la disciplina de Ludicidad Corporalidad y Arte como espacio de discusión de estas temáticas en la formación inicial de profesores.

Analizamos ponderando tanto los aspectos de avance en el currículum de formación de profesores, considerando la existencia de una disciplina propia (aunque de carga horaria pequeña frente a la amplitud del programa y de las necesidades del área), como la unidad de las respuestas. Estas denotan fragilidad, dada la permanencia de la fragmentación entre cuerpo y mente, que puede generar impedimentos para que el cuerpo sea comprendido en las demás áreas de conocimiento, como cuerpo histórico, social, expresivo y potencial para el aprendizaje del niño.

Aparecen en los datos de la investigación menciones a la disciplina de Prácticas Docentes Supervisada en Educación Infantil que coinciden con las reflexiones trazadas sobre el programa de la disciplina. Destacamos además que el tema de la restricción impuesta a los cuerpos y al movimiento emerge, constantemente, en los encuentros de orientación de prácticas y seminarios, lo que indica que el cuerpo (o disciplinamiento de estos cuerpos) es un tema candente de la educación infantil que necesita ser mejor comprendido tanto en la formación como en el ámbito de las prácticas pedagógicas, como ya apuntado en los estudios de Brustolin (2009), Oliveira (2010), Berwanger (2011).

Aunque en un número reducido de tres menciones a disciplinas de metodología, destacamos que entre estas aparece la asignatura Fundamentos Metodológicos de la Geografía; dicho dato está en concordancia con los análisis del programa de la referida materia, cuyo referencial teórico presenta material que favorece la discusión del cuerpo como medio de apropiación de conocimientos sobre el espacio.

Para comprensión y análisis de los datos obtenidos se hace primordial demarcar que históricamente el cuerpo es dominado y disciplinado en la escuela, para control de las fuerzas creativas y obediencia, lo que para Foucault (2007) es denominado gobierno. La conducta disciplinar organiza tiempos y espacios, garantiza obediencia y economía de gestos y del tiempo. Hablar del cuerpo en la escuela con base en los estudios foucaultianos nos permite comprender las estructuras de dominación, y así mirar para

más allá de lo definido, de lo naturalizado, buscando caminos para la liberación del cuerpo, en favor de la creatividad, de la expresividad, deseos y sentimientos.

Para una reflexión sobre la disciplina y las contribuciones de Foucault (2007) para comprender a la escuela, acercamos los escritos de Pongratz (2008), cuyo texto “Libertad y disciplina: transformaciones y puniciones pedagógicas” contribuyen a la reflexión de las estructuras y prácticas escolares, destacando detalles del cotidiano escolar y sus formas de control, a veces *evidentes*, a veces *sutiles*<sup>39</sup>. De entre las valiosas reflexiones del autor, extraemos:

Ordenamiento del espacio escolar- mirada fija disciplinar – control minucioso del cuerpo, comenzando con la identificación del lugar donde el alumno debería sentarse, el establecimiento de un código lingüístico- variando de las órdenes del profesor a lo que los alumnos deberían decir tras recibirlas- y aún a los ejercicios de estilo militar con tiza y pizarrón. Poder corporal – biopoder – inscrito en el tejido de la vida escolar diaria, con el fin de alcanzar de manera sublimada el alumno escolar, es el núcleo de la pedagogía del siglo XIX. [...] en las instituciones pedagógicas más progresistas, nuevos procedimientos fueron implementados, que, en resumen, buscaban transformar a las personas en “máquinas de aprendizaje” y las escuelas, en “máquinas pedagógicas”. (PONGRATZ 2008, p. 45).

Al depararnos con este pasaje de Pongratz (2008) es como si instantáneamente la mente articulara las consideraciones del autor y las realidades aún observadas, vivenciadas y oídas en y sobre la educación infantil. Observamos las naturalizaciones de comportamientos y rutinas demarcando lugares que a veces no son cuestionadas por los profesores, y tienden a continuar sin sentido para los niños, reproduciendo una organización necesaria de cuestionamiento y reflexión, incurriendo en la expresión ya discutida, o sea, “fue siempre así”.

Así, entendemos como fundamental hablar de las resistencias en lo que se refiere al cuerpo que, así como en la escuela, penetra los espacios de formación de profesores, cuya fragmentación cuerpo/mente se resiste a ser superada. Los estudios sobre el cuerpo y el movimiento en la formación de profesores de la EI (en concreto en la Pedagogía) aún conforman un pequeño número, aunque hayan avanzado estos últimos años, conforme presentamos en los cuadros 06/07/08 y 09, en el inicio de este capítulo. Sobre la relevancia de los estudios sobre cuerpo y movimiento en la formación de profesores, recurrimos a los abordajes de Vianna y Finco (2009, p.271)

---

<sup>39</sup>

Hablamos de *evidentes* y *sutiles* en consonancia con el texto de Pongratz (2008) al referirse al poder disciplinar que inicialmente hacía uso de castigos corporales, pasando al entrenamiento corporal y que, con la transformación de la escuela abandona el castigo corporal y pasa a un castigo panóptico, de vigilancia, de la mirada que restringe, controla y castiga.

Nuestro cuerpo, nuestros gestos y las imágenes corporales que sostenemos son frutos de nuestra cultura, de las marcas y de los valores sociales por ella apreciados. El cuerpo – sus movimientos, posturas, ritmos, expresiones y lenguajes – es, por lo tanto, una construcción social que se da en las relaciones entre los niños y entre estos y los nenes y las nenas en la educación infantil, adultos, en consonancia con cada sociedad y cada cultura. Él es producido, moldeado, modificado, adiestrado y adornado según parámetros culturales.

Comprender la construcción social del cuerpo, las ataduras impuestas y las posibilidades de resistencia, pueden auxiliar al profesor en el establecimiento de una práctica educativa viva, creativa, de exploración y construcción de nuevos conocimientos, por y con el cuerpo.

Anclados en principios provenientes de las Pedagogías de la Infancia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), como también en los avances en la Sociología de la Infancia (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005) reiteramos la importancia de la comprensión de los niños y su relación con la cultura y producción de esta. En esta relación intensa y sensible, de los niños con los espacios y los tiempos, los materiales y las personas, el cuerpo que se mueve aprende, arriesga, erra, acierta y vuelve a arriesgar.

Cuando reconocemos que hay cuerpos en movimiento en la Educación Infantil, es preciso relevar que compete a la profesora de la pequeña infancia, la selección y articulación de contenidos, que valoren las prácticas educativas de modo que contemplen el movimiento de esos cuerpos (BERWANGER, 2011, p.62).

En concordancia con Berwanger (2011), resaltamos que al profesor le cabe la tarea de aguzar su mirada hacia los niños, estar con ellos y proponer desafíos a este cuerpo, que es cuerpo desde el pelo, hasta el dedo gordo del pie (y así caminamos firmes creyendo en el cuerpo integrando a la formación de este profesional).

Finalmente, reiteramos que, pensar, planear y actuar con la formación de profesores para el niño pequeño requiere problematizar la escuela, nos remitimos a lo que pensamos, sabemos y esperamos de los niños. Formar profesores es estar en movimiento, en búsqueda, inquieto y atento, comprender a la escuela, su organización e intencionalidad a lo largo de la historia, reconocer que mucho se hace para gobernar a los niños y que los modelos, conocimientos y prácticas organizadas para la educación de niños mayores no pueden ser transpuestos a la educación infantil.

La formación de profesores requiere también, el reconocimiento de las vivencias de los profesores en la escuela, como dice Garcia (1999), es importante entender este tiempo del profesor-niño y las formas de enseñar, mirar las historias y propiciar la reflexión cuidadosa para que concepciones y prácticas sean reestructuradas, renovadas para atender a los niños hoy. Es pensar a los niños como sujetos históricos y culturales, para la

educación infantil de la cultura, del arte, de la creación, de la investigación, del movimiento, de experiencias que transformen. Sobre las marcas, saberes y experiencias con los profesores a lo largo de la vida, Dias de Lima (2015) reconoce que, cada educador al configurar su forma de ser docente recibe influencia de los profesores de toda su trayectoria como estudiante.

La cuestión es que, al final de esa experiencia de ser estudiante de Pedagogía, estando habilitado como pedagogo, pueda ver a las infancias con todas las posibilidades, Anhelo que esos académicos puedan percibir que se cambian las formas como las infancias se presentan y los niños experimentan esos muchos lenguajes, las muchas formas de vivir las infancias, cabe a nosotros, educadores, (re)pensar nuestras prácticas, que van mucho más allá de concepciones didácticas o psicológicas, necesitan ser también filosóficas, antropológicas y sociológicas. (DIAS DE LIMA, 2015, p.137)

Entre de esas posibilidades y lenguajes destacados por la investigadora, niños, juego, cuerpo y movimiento necesitan integrar el cotidiano de la pedagogía, para que estos futuros profesores sean constituidos por experiencias marcantes que los instiguen a hacer diferente, cuando se integren a la EI.

Para ello destacamos a lo largo del capítulo cuán importante es la formación específica para la actuación con niños pequeños, rescatando los preceptos teóricos clásicos, viculados con las investigaciones recientes en la composición de conocimientos sobre los niños, las infancias y la educación infantil. Buscamos con eso, movilizar la reflexión, el pensamiento y las discusiones sobre los niños que encontramos en las diferentes instituciones educativas, impulsando a otras formas de pensar, hacer y actuar con niños en el espacio educativo. Así, tratamos de los tiempos, espacios y rutinas en la/de la educación infantil, con el objetivo de la superación de lo que está dado, naturalizado, entendido como regla y forma en algunos modelos y prácticas recurrentes en la Educación Infantil. Retomar lo que es instituido como una delimitación de espacios, sobre la organización de la sala de clase, la restricción de los tiempos de alimentación, de jugar, y a veces hasta de descanso. Repensar las acciones relacionadas con las formas de tratar el conocimiento, en el lugar de las experiencias y novedades, las actividades listas, cartillas, expectativas y exigencias distantes de las necesidades de los pequeños.

Hay especificidades en los niños pequeños, hay pluralidad de culturas, lenguajes, hay movimiento, curiosidad, risas, llantos, pañales, regazo, mocos, arena y mucho más, y ser profesor en medio de todo eso, es diferente.

## Capítulo V- YO JUEGO, TÚ JUEGAS, NOSOTROS JUGAMOS: EL JUEGO, EL CUERPO Y EL MOVIMIENTO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL



Solano – 1 año (archivos da pesquisadora)

El adulto con mucha fatiga aprendió a frenar sus emociones y sensaciones corporales, dándoles una forma discursiva. El niño pequeño, al contrario, se contrapone al adulto con una escandalosa corporalidad, con necesidades de cuerpo entero. Y son los niños los que más resisten a los modelos que los adultos imponen en la escuela: ellos encuentran, entre una brecha y otra, la posibilidad de resistencia.

Daniela Finco (2007, p. 97)

### 5.1 Juego, cuerpo y movimiento: la búsqueda por conocer a los niños y sus infancias.

Al discurrir sobre el proceso de formación de profesores para la EI en este capítulo, tenemos dos intenciones: el abordaje de la necesidad de una formación consistente y coherente con el profesor que va a actuar con los niños pequeños y, específicamente, pensar como este profesor en formación se apropia/construye y reconstruye conocimientos sobre los niños y sus infancias en la perspectiva del juego, del cuerpo y del movimiento.

Entendemos que el juego es un eje fundamental de la educación infantil, es expresión, cultura, exploración de sí y de los espacios y, así, construcción de conocimientos. Las investigaciones realizadas por Camargo (2011) apuntan un sesgo entre la comprensión del juego presente en las palabras de las profesoras y las prácticas observadas en los Centros de Educación Infantil, los datos y reflexiones la llevaron a retomar la temática con la mirada orientada hacia la formación de profesores.

Más allá del juego, buscamos identificar elementos relacionados con el cuerpo en movimiento como componente del juego, considerando las especificidades de las



instituciones de Educación Infantil. Tal institución, en su mayoría, tiene la práctica cotidiana a cargo del profesor (pedagogo), al cual le cabe la interrelación de los contenidos/conocimientos de las diferentes áreas, en un espacio de cultura, de creatividad, en el cual juego y el cuerpo no pueden pasar desapercibidos o quedar restringidos a actividades sin planificación, estudio y organización.

Entendemos que el reciente impulso de las discusiones acerca de la Educación Infantil, así como las políticas para la ampliación de la atención a los niños pequeños en espacios especializados, dan margen al fortalecimiento de estudios que se refieren a la Pedagogía de la Infancia en sus diversos matices. Entendemos que estos deben integrar los cursos de formación de profesores, en especial el Curso de Pedagogía, buscando constituirse como un movimiento amplio y fortalecido en favor de los conocimientos sobre niños, infancias y prácticas pedagógicas para la EI.

La reestructuración del curso de Pedagogía post 2006, como consecuencia de las Directrices Curriculares Nacionales, salvo las discusiones sobre la amplitud de formación del profesor-pedagogo, abre nuevas posibilidades, puesto que son establecidos espacios de mayor amplitud para discusión de la educación infantil, tanto en el ámbito teórico como en las prácticas supervisadas en docencia y gestión, en un movimiento de construcción de una práctica específica para la EI.

Dirigiendo nuestra atención y esfuerzos hacia la formación que atienda la complejidad de la infancia, inmersa en la cultura y en las más diversas relaciones sociales, emergen nuestros anhelos de hablar de cuerpo, de movimiento, de juego y con ellos de creación, libertad, autonomía, sensaciones, afectos, experimentaciones. Considerar de algún modo, todas las dimensiones múltiples y complejas que integran el cuerpo y sus interacciones en el mundo. Así nos preguntamos sobre las posibilidades de actuar pedagógicamente sobre el juego y el cuerpo en movimiento. Hablar de cuerpo en movimiento es hablar de las culturas, de la superación, de la naturalización de las prácticas restrictivas e inmovilizantes en la escuela; es tratar de las diferencias (raza, género, cultura, sexualidad, generación, etc.).

Frente a la necesidad de profundizar las discusiones sobre la infancia en lo referente a la formación de los profesores que actúan en esta etapa educativa, traemos a continuación elementos teóricos que nos ayudan a pensar el juego y el cuerpo en movimiento, elementos de análisis de este estudio.

## 5.2 Modos de pensar, hablar, discutir y jugar para entender al juego.

Para fundamentar los análisis sobre el juego en la formación de profesores para la EI, optamos por usar autores que traten del juego en una perspectiva cultural, amplia, en el sentido de ampliar las discusiones sobre la temática, como Kishimoto (2002); Brougère (1998) etc. Buscar articularlas con las discusiones e investigaciones recientes que puedan aportar a las reflexiones sobre las diferentes posibilidades del juego, como Silva (2003), Fortuna (2011), Finco (2010), Camargo (2011), Redin (2009) entre otros, con el fin de trazar caminos y presentar posibilidades de problematizar y pensar sobre el cuerpo y el movimiento como dimensiones fundantes del juego.

Diferente, diversas, enriquecedoras, intrigantes e instigantes son los niños al jugar. Para Finco (2010 p. 129) “el niño, al jugar, está trabajando sus contradicciones, sus ambigüedades y sus valores sociales: es en la relación con el otro que ella constituye su identidad”. ¿Y qué es este jugar? ¿Cuáles son sus posibilidades en el espacio de la educación infantil?

Con el objetivo de conceptualizar el juego, sin limitarlo a esta o aquella actividad, y sí pensar su dimensión corporal, de movimiento y creatividad, traemos las contribuciones de Fortuna (2011):

Jugar es una actividad fundamental en el ser humano, comenzando porque funda al humano en nosotros: aquello que lo define – inteligencia, creatividad, simbolismo, emoción e imaginación, para listar sólo algunos de sus atributos – se constituye por el juego y por el juego se expresa. Aun no siendo exclusivo del ser humano, dado que es compartida con otras especies, marcadamente por los demás mamíferos, en él adquiere especial sentido. Jugar es, por eso, una actividad fascinante. (FORTUNA, 2011, p.67-68).

El adjetivo fascinante, colocado con propiedad por Fortuna (2011) nos provoca para pensar, problematizar y mirar al juego. Sin el objetivo de limitar a ese juego a tiempos y espacios definidos, elementos o prácticas. Tenemos la necesidad de retomar todo el conocimiento producido referido a los niños y el juego, valorando los esfuerzos de las diferentes áreas y corrientes teóricas, con el objetivo de avanzar cada vez más hacia la significación y respeto del juego en el cotidiano de la educación infantil.

Para pensar el juego en este estudio, tomamos a los niños como productores de cultura<sup>40</sup>, siguiendo a Sarmento (2005) y Corsaro (2011), el juego como elemento de la

---

<sup>40</sup> [...] en vez de receptáculos de roles y funciones, los individuos pasan a ser vistos como actores sociales. Si antes ellos eran actores en el sentido de actuar en un papel, ahora ellos lo son en el sentido de

cultura infantil siguiendo a Brougère (1998) y pensamos las posibilidades de experiencias y las restricciones impuestas al juego (y al cuerpo que se mueve, se manifiesta, se constituye al jugar) en base a las reflexiones de Larrosa (2002; 2016) y Foucault (1977; 2002).

La inquietud generada por la problematización del cuerpo y el movimiento vinculados al juego en la educación infantil, al mismo tiempo que nos apunta nuevas posibilidades de búsqueda de sentidos y significados para este juego, nos coloca frente a la provocación de articular escritos, retomar teorías. Tales discusiones son, en su mayoría, provenientes de diferentes campos como la psicología y la educación física, pocos son los fundamentos provenientes del campo de la Pedagogía. Para eso, recurriremos a escritos de Daolio (1995) para pensar el cuerpo y la cultura, Garanhani (2002) y Arroyo y Silva (2012) nos amparan en los abordajes de infancia, cuerpo y movimiento.

Al resaltar la cuestión de la producción científica sobre cuerpo y movimiento en el campo de la Pedagogía, no estamos negando las contribuciones ni la necesidad de actuación de profesores de Educación Física, Danza, entre otros, en el espacio de la educación infantil. Lo que buscamos es provocar la discusión para que, en el campo de la Pedagogía, espacio central de formación de profesores de niños, no se niegue o ignore la dimensión corporal de los niños, sino que podamos ampliar así las posibilidades de mejorar las prácticas pedagógicas e investigaciones reconociendo un juego que se hace con el cuerpo.

Sobre la importancia del juego y el reconocimiento histórico-social de este y su relevancia para el niño, presentamos a continuación un fragmento del texto de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (2009). Aunque no profundicemos en la legislación de la Educación Infantil, es fundamental comprender cómo el juego es concebido y tratado en los documentos legales que fundamentan las prácticas pedagógicas con los pequeños en el país, o sea, “Jugar da al niño oportunidad para imitar el conocimiento y para construir lo nuevo, en la medida que él reconstruye el escenario necesario para que su fantasía se aproxime o se distancie de la realidad vivida, asumiendo personajes y transformando objetos por el uso que de ellos hace” (DCNEI/MEC, 2009, p. 7).

Amparados por los autores citados y movilizados por los saberes de la práctica que nos indagan e impulsan, nos lanzamos al propósito de investigar y discutir el juego en la

---

actuar en la sociedad volviéndola a crear en todo momento. Son actores no por ser intérpretes de un papel que no crearon, sino por crear sus papeles mientras viven en sociedad (COHN, 2005 p. 20).

formación de profesores de EI, entendiendo que es este un tema complejo, cargado de diferentes comprensiones y que viene acompañando la manera como se comprende a los niños, sus infancias y las instituciones y educativas a ellos destinadas.

Así, cuando en la investigación se despliegan las palabras sobre los niños, destacamos también la importancia de las investigaciones basadas en lo que dicen los niños para nuevas reflexiones, sobre el espacio educativo para los niños. De alguna manera se abre espacio para nuevas posibilidades, en busca de una práctica pedagógica diferenciada donde existan niños que actúen, vivan su cultura, creen, experimenten, hagan uso de y sean respetados en sus derechos de niños que juegan. Y, que todo eso sea considerado en el espacio de la Educación Infantil.

En este sentido, enfatizamos los esfuerzos y avances de las investigaciones cuya metodología atiende a lo que los niños tienen para decir, como los estudios de Corsaro (1997), Sarmento y Pinto (1997) Dornelles (2010; 2012) y demás investigadores en el ámbito brasileño e internacional que buscan nuevas formas para la investigación con niños. En un estudio sobre las metodologías de investigación con y sobre niños, Martins Filho y Barbosa (2009, p.6) destacan:

El niño aunque no pueda auto-generarse necesita ser comprendido como sujeto social, aunque sea interdependiente del adulto. Siendo así, la relación entre adultos y niños no puede seguir un sesgo de sometimiento y sí de mediación, interacción y negociación. Por lo tanto, el quiebre con el dualismo adulto vs. niño es la dimensión que genera un estatuto de emancipación del sujeto-niño. En este caso, para negociar es necesario construir formas comunicacionales y participación con, para y de los niños. Las negociaciones marcan el trazado de un encuentro que privilegia a los niños y las peculiaridades de su categoría generacional. En investigaciones con y sobre niños pequeños, ese es el contexto que se quiere promover, pues es el desafío teórico-metodológico más emergente a ser encarado (MARTINS FILHO y BARBOSA, 2009, p.6).

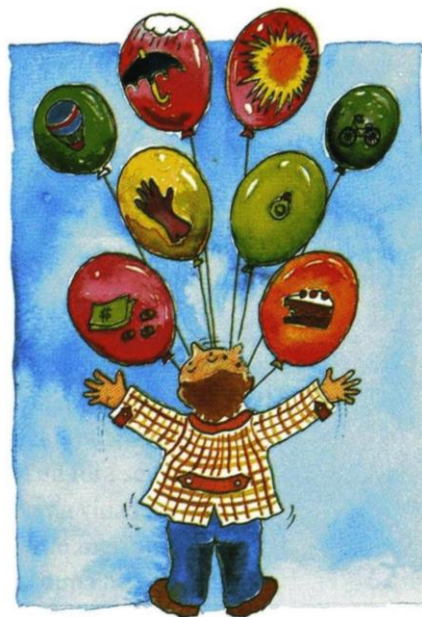
En los estudios con niños desarrollados por Redin (2009) encontramos consideraciones importantes sobre el juego, la autora apunta: “La dimensión lúdica humana, caracterizada por la libertad de imaginar, fantasear y poetizar el mundo, y que está en la base de todo el proceso de creación, está cada vez más restringida e institucionalizada” (REDIN, 2009, p. 123).

En la continuidad de sus reflexiones, Redin (2009) destaca al juego como característica esencial de los niños, a través de la cual, con sus pares, comparten y producen significados sobre el mundo que los rodea. Señala que hay una división entre ocio y trabajo, juguete y estudio, actividad libre y dirigida, fragilizando la dimensión creativa que transforma a esas categorías en binarias y no comprendidas como

articuladas/complementarias. O juega, o estudia, nos ensina. Dicha fragmentación y binarismo nos traen hasta Cecília Meireles, en el poema O isto o aquilo.

### Ou Isto ou Aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol!  
ou se tem sol e não se tem chuva!  
Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!  
Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.  
É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!  
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce  
Ou compro o doce e gasto o dinheiro.  
Ou isto ou aquilo; ou isto ou aquilo  
e vivo escolhendo o dia inteiro!  
Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.  
Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se isto ou aquilo.



CECÍLIA MEIRELES, *Obra Poética*, Edições José Aguiar

La elección constante, destacada en las palabras de Meireles, nos llevan a preguntar: ¿sería posible en la dimensión pedagógica del juego escapar del esto y aquello? Entendemos que los niños están por completo en los espacios educativos, que sus interacciones son complejas, contextualizadas, integrales. ¿Por qué nosotros adultos –adultocéntricos-- insistimos en fragmentarlos al jugar?

Al investigar a los niños y sus culturas Redin (2009, p. 123) aborda la institucionalización de las actividades lúdicas y resalta que la escuela, aun la de Educación Infantil, “no consigue reconocer la importancia del juego para los niños”. La autora al abordar el juego en la potencialidad de la cultura trae con propiedad el abordaje de Vazquez (1997) retomando el concepto de “praxis creativa” como característica humanizadora.

Consideramos el valor humanizante del juego y su riqueza como elemento de la cultura infantil, morada de posibilidades de acción pedagógica (entendemos aquí espacio de acción, de la práctica pedagógica de la educación infantil y no el direccionamiento/limitación/restricción del juego) y comprensión de los niños a través del juego, que se realiza por un cuerpo, por diferentes cuerpos que actúan, interactúan, comparten, se mueven y silencian, experimentando y significando el mundo en el que viven.

Somos seres simbólicos. Somos seres que juegan. Es en la infancia, en su transcurso que estructuramos capacidades de acción y simbolización, y el juguete es la forma más completa de trabajar con ellas. Jugar, por lo tanto, deja de ser solamente un derecho para hacerse espacio de libertad, de creación. [...] Jugar también es una forma de buscar estabilidad emocional [...] Jugar, como actividad compartida, permite al ser humano conocer y reinventar, “reproducir e interpretar”, generando nuevas formas culturales entre los niños. [...] (REDIN, 2009, p.123).

Recurriendo a la oración “Somos seres que juegan” de Redin (2009), traemos otros conceptos instigadores encontrados en los estudios sobre el juego, que nos ayudan a pensar el juego que va más allá del niño, que precisa constituir los cimientos para la práctica del profesor de educación infantil. Encontramos en Fortuna (2011) la referencia al *adulto que juega* y las *raíces crianceras*, expresión traída lindamente en el poema de Menino do Mato<sup>41</sup>, de Manoel de Barros; la dimensión juguetona traída por Ghedini (1994) y reiterada por Faria (1999), la disponibilidad corporal y lúdica, traída en los escritos de Camargo (2011) y la metáfora de la profesora *encendida*<sup>42</sup> presente en los estudios de Martins Filho (2013), el repensar a cada instante que “todo el mundo juega si usted juega” (DORNELLES, 2001).

El término “disponibilidad corporal y lúdica”<sup>43</sup> utilizado en estudios anteriores al tratar de la práctica pedagógica en la EI, remite al profesor que necesita estar tanto amparado teóricamente para comprender a los niños y el juego, como estar dispuesto a jugar, exaltando el oír el jugar, el organizar el juego, el mirar el juego, y el jugar por jugar.

Fundamentamos así la premisa de que la postura del profesor abierta para jugar, postura de quien juega, criancera, disponible y siempre encendida, puede diferenciar la práctica pedagógica en la Educación Infantil. Tales prácticas deben ser atravesadas por espacios de formación en una relación de ir al encuentro de los conocimientos sobre niños e infancias, su modo de ser y estar en el mundo. De algún modo, vivenciar acciones lúdicas que atravesen diferentes asignaturas de la Pedagogía, con miras a la superación de la fragmentación generalmente impuesta entre el jugar/aprender o jugar para enseñar.

---

<sup>41</sup> “Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: / de um orvalho e sua aranha, /de uma tarde e suas garças, /de um pássaro e sua árvore. / Então eu trago das minhas raízes cianceiras / a visão comungante e oblíqua das coisas” (BARROS, 2003).

<sup>42</sup> La metáfora *encendida* se dirigía particularmente a la profesora Patrícia, esto por el hecho de ella acompañar y compartir mucho de las propuestas de los niños en los momentos de juego (MARTINS FILHO, 2013, p. 271).

<sup>43</sup> Disponibilidad corporal frente al trabajo docente con los niños pequeños tiende a posibilitar al profesor/educador el reconocimiento de sus posibilidades y limitaciones corporales en la docencia y, principalmente, la utilización de su expresividad corporal como estrategia en la práctica pedagógica de la Educación Infantil (aspectos que caracterizan una formación personal). La formación personal podrá también promover la comprensión de actitudes del niño pequeño en las actividades pedagógicas que exigen inmovilidad del cuerpo, o iniciativa (GARANHANI, 2005 p.12)

Al discutir anteriormente en este texto sobre los efectos de la psicología como de las pocas materias que atiende a elementos específicos de los niños, consideramos relevante destacar que tal abordaje, puede también repercutir en el modo como se piensa y actúa para con el juego y el cuerpo de los niños pequeños. Repensar cuales son las funciones del juego<sup>44</sup>, del jugar y del juguete y las relaciones profesor/niño, niño/niño, niño/ambiente, que difieren de acuerdo al marco teórico utilizado.

### **5.3 Juego y cuerpo en movimiento.**

Entendemos que tratar del cuerpo en la Pedagogía es una temática reciente, de producción aún escasas, como apuntado inicialmente en la tesis, sin embargo, en diferentes áreas de conocimiento encontramos teóricos relevantes para ayudarnos a pensar el cuerpo de los niños pequeños en la educación infantil. Podemos citar: Winnicott (1971) pediatra y psicoanalista, que trata del desarrollo emocional humano, haciendo importantes referencias sobre el juego y el cuerpo; Wallon (2007; 2008), médico y filósofo, reconocido en el campo de la Psicología, aborda temas de la afectividad y de la motricidad; así como los postulados filosóficos de Foucault (1979, 2002), sobre el gobierno de los cuerpos y Benjamin (1984; 1985) con sus escritos sobre el juego, la estética y la experiencia. En el campo de la Sociología destacamos a los estudios de Le Breton (2007) y la Sociología del Cuerpo, entre otros teóricos que posibilitan mirar y pensar a los niños en sus aspectos corporales y de movimiento. Estudios de Garanhani (2005) muestran la importancia del cuerpo en movimiento en la educación infantil basados en los escritos wallonianos, con posibilidades instigadoras de reflexión:

El niño pequeño necesita actuar para comprender y expresar significados presentes en el contexto histórico-cultural en el que se encuentra. Wallon (1979) resalta que, en la pequeña infancia, el acto mental se desarrolla en el acto motor, o sea, el niño piensa cuando está realizando la acción y eso hace que el movimiento del cuerpo gane un papel destacado en las fases iniciales del desarrollo infantil (GARANHANI, 2005, p. 2017).

Al traer a la tesis los abordajes de Garanhani (2005), nos dedicamos a pensar el juego como espacio del cuerpo en movimiento en la educación infantil. El juego integra la

---

<sup>44</sup> Faria (1999b) resalta que, al considerar que en el ambiente educativo al ser denominado “juegos pedagógicos” deja distante parte de su esencia, libre, cultural y creativa. Sobre el juego la autora aún resalta su carácter placentero, de intereses y necesidades que vienen del niño, de la interacción niño/niño y niño/adulto, el juego de los lenguajes, de los conflictos, de las relaciones de poder, de la manifestación de saberes, valores y realidades de cada niño, de la manifestación.

cultura del niño y por medio de este juego el niño pequeño explora, experimenta, interpreta, significa sus acciones en el contexto histórico-cultural.

Entendemos así, que el juego es elemento de la ludicidad<sup>45</sup>, se constituye en una experiencia lúdica y agrega acciones corporales y afectivas. Ante la amplitud del tema ludicidad y la necesidad de contextualización del juego como componente de la cultura infantil, traemos las contribuciones de Brougère (1998, p.111) sobre la cultura lúdica:

El desarrollo de los niños determina las experiencias posibles, pero no produce por sí mismo la cultura lúdica. Esta, se origina en las interacciones sociales, en el contacto directo o indirecto (manipulación del juguete: quien lo concibió no está presente, pero se trata realmente de una interacción social). La cultura lúdica como toda cultura es el producto de la interacción social que echa sus raíces, como ya fue dicho, en la interacción precoz entre la madre y el bebé. Eso significa que esa experiencia no es transferida para el individuo. Él es un co-constructor. Toda interacción supone efectivamente una interpretación de las significaciones dadas a los objetos de esa interacción (individuos, acciones, objetos materiales), y el niño va a actuar en función de la significación que va a dar a esos objetos, adaptándose a la reacción de los otros elementos de la interacción, para reaccionar también y producir así nuevas significaciones que van a ser interpretadas por los otros. La cultura lúdica, como resultado de una experiencia lúdica, es entonces producida por el sujeto social. El término "construcción" es legítimamente más empleado en sociología, pero se percibe aquí una dimensión de creación, si acordamos sobre la definición de ese término.

De los abordajes de Brougère (1998) destacamos algunos aspectos fundamentales para este estudio: los niños como sujetos sociales que producen cultura (en este caso la cultura lúdica); las significaciones estructuradas por medio de las interacciones; la dimensión de creación; el peso de las prohibiciones sobre la experiencia lúdica.

A través de las lentes del juego como espacio del cuerpo y del movimiento, entendemos que las relaciones construidas por los niños atraviesan el cuerpo, cubriéndolo de diversas sensaciones y emociones. Al interactuar en un espacio o constituir un grupo, los niños pequeños están de cuerpo entero, sus movimientos permiten intensa exploración y aprendizaje. En las interacciones consigo mismos, con otros niños o niño/adulto se construyen intensamente corporales teniendo como base el toque, el cuidado, el lenguaje corporal, los juegos de imitación, la explotación de los espacios y objetos. "El juego es algo que pertenece a los niños. A través del juego los niños experimentan, se organizan, se regulan, construyen normas para sí y para el otro" (DORNELLES, 2001, p.104). Esta exploración se articula con la citada dimensión de la

---

<sup>45</sup> Es estado de ánimo, emergente de las actividades practicadas con plenitud. La experiencia lúdica está fuera, además de todas las diferencias, es única. Por eso, posibilita al sujeto experimentar la igualdad entre todos y todo que existe. Estimula el aprendizaje de la ética, de las estrategias mentales y, sobre todo, de la armonía entre las personas (MASA, 2015, p. 127)



creación, es por medio de este cuerpo en movimiento que el niño construye/se apropia de los conocimientos.

Continuando con las contribuciones de Brougère (1998) el autor aborda las prohibiciones que pueden limitar la experiencia lúdica:

[...] Las prohibiciones de los padres, de los maestros, el espacio colocado a la disposición de la escuela, en la ciudad, en casa, van a pesar sobre la experiencia lúdica. Pero el proceso es indirecto, ya que ahí también se trata de una interacción simbólica, pues, al jugar, el niño interpreta los elementos que serán insertados, en consonancia con su interpretación y no directamente.

Acerca de la escuela, aún constatamos en la tesis que estas restricciones son sobresalientes, observables tanto en la estructura física de la institución, en la organización como en las acciones de los profesionales que allí actúan. Acciones que limitan espacios y tiempos, limitan juguetes y juego, limitan experimentaciones, limitan el placer de jugar por jugar, correr por correr, pasear por pasear, moverse por moverse. Escuelas aun rígidas en sus rutinas que tienden a repetirse y enyesarse por todo el año lectivo. Cuando Brougère (ídem.) resalta que el proceso es indirecto y hay interacción simbólica, nos remitimos a Foucault (2011) y las posibilidades de la resistencia. Los niños resisten, escapan y crean nuevas formas de reinventar su juego. Nuevos modos de en los juegos explorar su cuerpo, colocarse en movimiento. Como resalta Castro (2009), la resistencia para Foucault está en el orden estratégico de la lucha.

Estas formas de resistencia permiten que los niños se escapen y jueguen, creen otras, a veces de forma velada, casi escondida, frente a los ojos de las profesoras, que insisten en no reconocer y no posibilitar el juego. Nuestros niños, en muchos lugares aun permanecen largos periodos en la institución educativa separados por edades, con puertas cerradas; el mundo de los bebés es como una *caverna misteriosa* de acceso restringido a los mayores. El mundo de los niños mayores es la selva *repleta* de peligros, todos niños, de diferentes edades y potenciales, restringidas en posibilidades de interacción, de movimiento, de jugar y construir cultura. Sobre las restricciones, Silva (2003, p.117) argumenta:

[...] la experiencia lúdica se alimenta de elementos venidos del exterior como el ambiente y las condiciones naturales. O sea, las prohibiciones y los permisos de los adultos, las condiciones de los espacios en la escuela, en las ciudades o en casa; los juguetes u objetos colocados a la disposición para jugar, las posibilidades o no de contacto con otros niños son factores que van a pesar sobre la experiencia lúdica (SILVA, 2003, p.117).

Sobre la estructuración de la experiencia lúdica, la autora enfatiza que el niño construye desde sus primeros juegos de bebé, jugando con otros niños, observando el juego, manipulando objetos del juego. En este construir cultura lúdica, adultos que juegan y observan el jugar están participando del proceso, construyendo y reconstruyendo diversas manifestaciones de cultura lúdica. Adultos que necesitan darse cuenta que desde bebés los niños juegan. Es por el juego del cuerpo y por los materiales disponibles que el bebé chupa, toma, golpea, agarra, suelta. Él necesita de esa experimentación lúdica porque, a medida que amplía su campo de experiencia, su cuerpo ya no le basta como juguete. Pero no es posible una vida humanizada y humanizante sin pasar por ese juego lúdico de conocer el mundo (DORNELLES, 2001). Así podemos decir que al jugar los adultos y niños reaprenden a jugar, conocer y controlar un universo simbólico que constituye la cultura lúdica de cada grupo. Esta, sin embargo, no es una experiencia que se transfiere, pues a la vez que aprende, construye esa cultura por medio de experiencias lúdicas (Silva, 2003). Al tratar de la cultura infantil y el juego, Finco (2005 p.90) aclara:

Al pensar el niño y la producción de la cultura infantil, encontré en el juego una de sus múltiples formas de expresión: la forma como el niño se manifiesta culturalmente. El juego se presentó como un medio para conocer y observar el niño más de cerca, un momento en que la riqueza de las relaciones favorece la producción de la cultura infantil (FINCO, 2005, p. 3).

Finco (2005) al destacar la riqueza de las relaciones establecidas en el juego, apunta nuevamente hacia la relación niño –niño, niño – adulto y su necesaria valorización en la práctica pedagógica de la educación infantil, en diferentes situaciones, entre ellas al jugar... En este sentido Martins Filho (2013, p. 267) contribuye con la reflexión sobre las relaciones establecidas al jugar, al identificar a esta actividad como encuentro, “que posibilita experiencia privilegiada de interacción y de producción de cultura”.

Con esta premisa, buscamos respaldo en los estudios de Faria (1999) sobre la importancia del juego con niños y del conocimiento necesario del adulto sobre el juguete y el juego, además de la necesidad en muchos momentos de observar sin interferencia, determinadas actividades, además de la rica posibilidad de recuperar su dimensión juguetona, o jugadora como aquí definimos, jugando o reaprendiendo a jugar.

El análisis del currículum de algunos de los cursos de pedagogía realizada por Silva (2003), destaca que el juego aún es tema poco abordado en la organización de este curso de formación. En estos aparece como recurso didáctico (práctica común a la enseñanza fundamental como recurso de alfabetización), o como soporte de las asignaturas de Psicología. Carece de una mirada más amplia, que favorezca la

comprensión del juego en diferentes perspectivas, antropológicas, sociológicas, históricas, filosóficas y culturales. Creemos que la formación en los cursos de Pedagogía puede ofrecer a los futuros profesores diferentes estudios y reflexiones sobre el juego. De algún modo, ese sería un movimiento que podría conocer y entrelazar esos estudios a partir de las especificidades de la Educación Infantil.

#### **5.4 Relación juego/cuerpo/movimiento.**

Defendiendo la entereza del juego del niño, del juego que atraviesa el cuerpo y el movimiento, es fundamental al futuro profesor de niños investigar, estudiar, investigar sobre el juego, sobre el cuerpo y movimiento. Saber que la integración entre la teoría y la práctica sobre ese tema posibilita que él pueda sentirse capaz de constituirse como un profesor- jugador. Con este objetivo, preguntamos: *¿Cómo comprende al juego, el cuerpo y el movimiento en la medida en que pensamos la formación para la actuación con el niño pequeño? ¿Hay relación entre estos tres elementos? Especifique cuales.*

Sobre estas cuestiones los participantes de la investigación indicaron haber vivido discusiones sobre el juego, el cuerpo y el movimiento en su formación. Los estudiantes reconocen que hay relación entre estos tres ejes, cuya palabra de fuerte presencia en los discursos son: *esencial, indisociables, intrínseco y fundamental.*

[...] Cuando hacemos un juego, el cuerpo y el movimiento están intrínsecos  
(Mariana)

[...] es indispensable que la formación docente se vuelva en esa dirección, considerado, por encima de todo, que el trabajo pedagógico es hecho con niños.  
(Eduarda)

Son esenciales para el desarrollo del niño, luego no pueden ser disociados, el niño aprende cuando juega, se desarrolla, se expresa, si inventa y reinventa. (Silvana)

Ponderamos que el reconocimiento de la relación juego, cuerpo y movimiento es un paso importante cuando nos referimos a formar profesores para la Educación Infantil. Esa es una etapa de educación básica cuya mayoría de los profesores (pedagogos) y/o demás profesionales (auxiliares, residentes), tienen formación en el Curso de Pedagogía o en espacios de formación de docentes en nivel medio (magisterio). Reiteramos así la pertinencia de que juego-cuerpo y movimiento integran o deban integrar, componer, cada vez más los espacios de formación de profesores.

Estudios realizados por Camargo (2011) indican que, debido a la ausencia de conocimientos teórico/prácticos en lo que se refiere al juego, al cuerpo y al movimiento,

las profesoras de Educación Infantil delegaban el trabajo corporal al profesional de Educación Física. Esas justificaban la ausencia de este, las frágiles prácticas verificadas durante su formación. Sobre el transferir las actividades corporales a otro profesional, Oliveira (2010 p. 102) destaca en sus estudios que los discursos de los profesores de Educación Infantil refieren a la “presencia de un profesor de Educación Física para lidiar con las actividades de movimiento”. Tal actitud puede estar vinculada a las concepciones teóricas que aún separan cuerpo y mente. Lo que también puede ser observado en una escolarización que acomoda niños, los organiza en hileras, disciplina sus cuerpos, restringiéndolos a la llamada ‘expresión corporal’, que limita sus múltiples posibilidades de expresión.

La Pedagogía no puede ignorar a los niños y su cuerpo que se mueven, que crecen y de a poco aprende de sí, del otro, y de sus límites y posibilidades. Buscando entender el espacio del juego-cuerpo y movimiento en el curso de Pedagogía y las relaciones entre estas categorías. A partir de la investigación es posible identificar los modos de constitución de esos profesores y el efecto de las teorías del desarrollo en su formación, ya que existe una manera de entender el juego-cuerpo y movimiento solamente como formas de expresión. Sobre el juego, el cuerpo y el movimiento como facilitadores del desarrollo,

[...] es necesario que como estudiantes del curso de pedagogía profundicemos en tales conocimientos para que podamos trabajar en la educación infantil buscando el desarrollo pleno de todos los niños. (Gustavo)

[...] hace que el mismo se desarrolle por completo, por lo tanto teniendo una infancia significativa (Maria Luiza)

[...] jugar posibilita el desarrollo del niño, su imaginación, creatividad y su actuación en el mundo (Camila)

La discursividad apuntada más arriba enfatiza el juego orientado hacia el desarrollo de los niños, no hay una preocupación o siquiera una cita a las categorías cuerpo y movimiento. Sin renegar de la validez de los estudios de la Psicología y los diversos autores que discuten el desarrollo de los niños, marcas que se imprimen fuertemente en la Pedagogía, como ya abordado en el texto, consideramos importante articular los principios de las teorías del desarrollo, como apuntan Rossetti-Ferreira y Oliveira (2009, p. 59)

Cada vez más, perspectivas de diferentes áreas del conocimiento son aplicadas para una mejor comprensión de ese fenómeno que, por parecer tan familiar [como

el jugar], corre el riesgo de ser naturalizado, de tener su importancia subestimada o su función en el desarrollo sociocultural de los niños menos investigado.

Como destacan las autoras, hay estudios de las demás áreas de conocimiento, que se proponen tratar de los niños hoy, sus culturas, calles, relaciones con el otro y con el mundo, como se ve en las investigaciones de Cohn (2005), Corsaro (2011) Sarmento (2005) y tantos otros.

La expresión *actuación en el mundo*, dicha por Camila, nos remite a las marcas de la educación del niño como promesa de futuro, marca de estudiosos como Froebel (regar, para florecer, una de las premisas de su Kindergarten). Hablar de lo que los niños serán, negando a los niños que ya son y lo que hacen en tiempo presente. Cohn (2005) habla del niño actuante, definiéndolo como aquel que tiene papel activo en las relaciones sociales, no más pasivo, ni “adulto en miniatura”, ni quien entrena para la vida. Los niños interactúan con adultos, con otros niños, con el mundo.

Otro aspecto presentado para esta cuestión es la comprensión del juego-cuerpo y movimiento como expresión/comunicación como apuntan las graduandas:

Comprendo cuanto la dimensión corporal es importante cuando el sujeto en cuestión es el niño pequeño, porque es por las expresiones corporales que ellas se comunican con el mundo a su alrededor, que muestran sus necesidades y sus emociones. Frente a esta manera de comprender el tema, es imprescindible tomar la cuestión del movimiento y del juego como medios por los cuales el niño pueda tener un desarrollo integral de calidad. Posibilitar el movimiento y el juego en la primera infancia es indiscutible y extremadamente necesario, y los profesores así deben hacerlo, pues ampliarán las capacidades, las potencialidades de los niños para conocerse a sí mismas y al mundo. El movimiento y los juegos dan libertad de expresión a los niños y estimulan su dimensión creativa e imaginativa. (Claudia)

[...] y desde muy pequeños los niños se valen del cuerpo, del movimiento para expresarse. (Alice)

Claudia y Alice muestran la expresión y comunicación contenidas en el juego, en las potencialidades del cuerpo y del movimiento, cuya comprensión consideramos fundamental cuando tratamos de profesores en formación. Pero dichas premisas no están vinculadas a capacidades de observación, participación, iniciativa para el redimensionamiento de las prácticas, de los espacios y rutinas que permitan jugar, moverse y hacer uso de las posibilidades corporales. Juego, cuerpo y movimiento mucho nos dicen sobre los niños, cuando se refieren a mirar, ver y oír.

Es posible verificar actualmente un significativo avance en los textos que hablan sobre la expresividad del niño, el reconocimiento de los diferentes lenguajes y la valorización de las experiencias vividas por los niños, ya sea en el ámbito de las

investigaciones como en la legislación educacional para la EI. Resaltamos el texto del Parecer CEB 20/2009, acerca de la Revisión de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil, en el que el relator destaca:

Las prácticas pedagógicas deben ocurrir de un modo en que no fragmenten a los niños en sus posibilidades de vivir experiencias, en su comprensión del mundo realizada con la totalidad de sus sentidos, en el conocimiento que construye en la relación intrínseca entre razón y emoción, expresión corporal y verbal, experimentación práctica y elaboración conceptual. (BRASIL, 2013, p.88)

La no fragmentación del niño en las prácticas pedagógicas requiere colocarlo en el centro del proceso educativo, con el fin de instaurar otras prácticas, otros modos de pensar y actuar con los pequeños. Estar atento a los niños consiste en percibir de qué forma ellos aprenden, se expresan, se organizan, juegan, se mueven, se reinventan y crean, cotidianamente en contacto con sus pares, con adultos, con el mundo. Partiendo de la mirada sobre el niño, partiendo de la investigación con niños y de lo que ellos tienen para decirnos es posible volver a ver la estructura, tanto física, como organizacional de las instituciones de educación infantil. Atender a lo que se tiene, lo que se hace con tiempos y espacios, lo que se puede hacer de otras maneras, cuando hacerlo, cómo hacerlo, etc., cuando se trata de los niños y su educación; pensar sobre las prácticas de los profesores y de todo el equipo de la escuela, pues vale destacar que el equipo gestor y los docentes necesitan estar en sintonía, entender y respetar a los niños de la EI.

Retomando las citadas especificidades de la Educación Infantil, resaltamos que estas existen también en el ámbito de la gestión escolar, cuyo equipo necesita estar en consonancia sobre las concepciones de niño, educación infantil y todas las particularidades de esta etapa educativa. La articulación entre la gestión escolar y los docentes es esencial para el redimensionamiento del juego, para volver a ver tiempos, espacios y posibilidades de jugar, si los niños son comprendidos en su expresión y movimiento. Entendemos como Larrosa (ya citado en el inicio de la tesis) que experiencia es lo que nos toca y, por lo tanto, una educación restrictiva o llena de sanciones necesita ser dejada de lado cada vez más, para que se dé espacio a experiencias del desordenar, desmontar, hacer barullo, ensuciar, salir de espacios delimitados y crear otros espacios. Comunicarse, cada vez más por la voz, por el cuerpo, por el arte.

El estudio de Berwanger (2011) presenta las formas de comprensión del movimiento corporal, estructurada en escritos en el área de la Educación Física, cuyas categorías indicadas son: recreación; psicomotricidad; desarrollista; crítica; constructivista y lenguaje. El movimiento corporal como lenguaje es entendido como “su movimiento

tiene un significado y una intención que permite al niño actuar en el contexto en que está inserto, por medio de su expresión y construcción de relaciones comunicacionales” (BERWANGER, 2011, p.70).

De entre las posibilidades de trabajo corporal en la Pedagogía, entendemos al reconocimiento del cuerpo y movimiento como lenguaje, como lenguajes, como una de las formas de mayor proximidad con los fundamentos/especificidades del área. Modos que tienen en vista posibilitar los diversos otros lenguajes que constituyen las acciones infantiles y necesitan estructurar las prácticas pedagógicas con niños.

Recurrimos a los escritos de Gobbi (2010) y Garanhani (2010) para tratar del cuerpo y movimiento como lenguaje. Los niños hacen uso de diferentes lenguajes para expresarse, entre estos, palabras, movimientos, sonidos y van constituyéndose a sí mismas mientras construyen su cultura infantil. Los usos de estos lenguajes necesitan tanto ser comprendidos por los profesores, como estar garantizados en los espacios de educación infantil.

Desde que nacen, los niños se mueven y, progresivamente, se apropian de posibilidades corporales para la interacción con el mundo. Por medio del movimiento, aprenden sobre sí mismas, se relacionan con el otro y con los objetos, desarrollan sus capacidades y aprenden habilidades. Por lo tanto, el movimiento es un recurso utilizado por el niño para su conocimiento y el del medio en que se inserta, para expresar su pensamiento y también experimentar relaciones con personas y objetos. (GARANHANI, 2010, p. 64).

Para Garanhani (ídem.) una práctica pedagógica que atienda las necesidades y especificidades del niño debe proporcionar el conocimiento y el dominio de su movimiento corporal, movilizándolo y mejorando su expresión y comunicación. Estas actividades corporales deben auxiliar la constitución de la identidad y autonomía; socialización y ampliación del conocimiento de prácticas corporales.

Frente a estas posibilidades corporales presentadas por Garanhani (2010) y el necesario perfeccionamiento de estudios y mejoramiento de prácticas pedagógicas, en lo que se refiere al juego-cuerpo y movimiento, recurrimos a los resultados de la investigación “Corpo e movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas” de Nara Rejane Cruz de Oliveira (2010, p.115) en la cual la investigadora afirma y también nos provoca para pensar que: “es preciso que los profesores aprendan a observar a los niños pequeños y sus movimientos de manera amplia, en sus actitudes, posturas, posibilitándoles moverse de modo que investiguen el mundo desde otros ángulos”. Y sobre formar profesores, Brustolin (2009, p. 78) resalta:

Concientizarse de las sensaciones del cuerpo y sus límites, y expresarse a través de él son maneras que contribuyen para que el individuo lo perciba como forma de comunicarse e interactuar con el mundo. A través del cuerpo, ellos son capaces de expresarse y mostrar sus deseos, anhelos y sentimientos, haciendo pública una personalidad individual y contenida. En la formación de futuros/las docentes, percibir el cuerpo como expresión de sí y como forma de interacción con el mundo, posibilita mayor comprensión de las interacciones que van a ocurrir entre sus cuerpos y los de sus alumnas y alumnos en la escuela.

Habiendo señalado al juego, el cuerpo y el movimiento como indisociables, y como una forma de expresión y lenguaje, reiteramos aquí la importancia de articular este tema atravesando todo el currículum de formación de profesores. Ir más allá de la superación y dualidad entre cuerpo y mente y el disciplinamiento de los cuerpos, no incurrir en el error de fortalecer otros mitos como “jugar no es cosa seria”, “jugar vs. Hacer actividad”; “juego/juguete de niño y juego/juguete de niña” que encontramos naturalizados en muchas prácticas con niños pequeños.

#### **5.4.1 Un cuerpo que juega, un juego que atraviesa el cuerpo: movimiento, conocimiento y cultura.**

El niño que juega, juega con su cuerpo, desde el juego más introspectivo e imaginario, hasta el juego más libre, amplio, exploratorio. Se hace urgente para el profesor de Educación Infantil una mirada más cuidadosa sobre el juego, sobre sus fundamentos. Una mirada reflexiva, creativa y con la capacidad de poner en práctica su disponibilidad de juego, como enseña Fortuna, de ser un profesor-jugador. Jugar juntos, interactuar con los niños, preparar espacios ricos en posibilidades de jugar. Disponerse a oír y ver a los niños cuando juegan.

Al defender un juego que sea fundamentado, pensamos en los avances teóricos de diferentes áreas que nos ayudan a pensar a los niños, oír a los niños, y consecuentemente, a reflexionar sobre el juego de estos niños. Los cuerpos juegan, y los juegos atraviesan los cuerpos, son juegos que integran diferentes espacios y culturas en la Educación Infantil. Necesitamos de comprensión y de una mirada atenta y amorosa, para que estos juegos superen delimitaciones de movimientos, de tiempos, de espacios, de género. En el lugar específico, en un tiempo correcto, hay sí, niños jugadores.

Anteriormente en la tesis hablamos de la cultura infantil, del juego como elemento de esta cultura, y al tratar de cuerpo y movimiento ampliamos las posibilidades de este jugar, con cuerpos que culturalmente se expresan de formas distintas, con historias, marcas culturales que los diferencian y los hacen únicos por la riqueza de las diferencias.



Las lecturas de Silva (2003), Finco (2009), Dornelles (2005), Garanhani (2005) nos sirven para articular la perspectiva del cuerpo y movimiento como componente del juego, pues este cuerpo (que juega) nos lleva también a pensar género, diversidad, posibilidades, interacciones, afecto:

El gran desafío está en dar visibilidad a niños concretos, que difieran de un niño homogeneizado. Está en conocer las especificidades de los niños y de las infancias de las clases populares, que pueden ser pobres, negras, niños o niñas, con marcas regionales y dialectales, y acaban siendo excluidas de la historia. Buscamos de esa forma, contribuir a la profundización y el cuestionamiento de las concepciones acerca de los niños pequeños brasileños y de la educación infantil pública, en una perspectiva de género y de raza, para la construcción de una pedagogía de la infancia que respete la construcción de las identidades de los niños pequeños y que no transforme sus diferencias en desigualdad (Finco; Oliveira, 2011, p.58)

Finco y Oliveira (2011) remiten a la diversidad de las infancias, de los niños, de la cultura brasileña, de los pueblos de cada rincón del país, con su singularidad e historia. Así, comprender la construcción de la identidad de nuestros niños requiere percibir la belleza y la potencia creativa en los diferentes cuerpos, con sus colores de piel, género, indumentarias, modos de hablar, moverse, bailar, jugar, relacionarse con el mundo, con lo sagrado. Sobre el cuerpo y lo sagrado, es importante comprender que no sólo las instituciones religiosas, sino también profesores que siguen sectas religiosas en nuestras escuelas laicas, educan el cuerpo, con sus diferentes concepciones y rituales, lo valoran o lo reprimen, produciendo un tipo de niño y no otro.

Resaltamos la necesidad de mirar la construcción de las identidades de los niños en su diversidad, en sus juegos y demás formas de expresión y lenguaje, un juego entendido como espacio de cuerpo y movimiento, que exhala sensaciones y sentimientos. Cuerpos que nos aproximan a diferentes temas que pueden estar distantes o dispersos en la práctica pedagógica con niños, cuerpos de niños y niñas, cuerpos negros, cuerpos indígenas, cuerpos con marcas culturales que mucho nos dicen sobre ser niños jugadores.

Otro aspecto relevante a partir de los datos de la investigación es el de legitimar la formación para el juego/cuerpo y movimiento en la Educación Infantil, como etapa de la Educación Básica. Sobre la Educación Infantil, las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (2010) al tratar de las Prácticas Pedagógicas de la Educación Infantil proponen:

Garantizar experiencias que: Promuevan el conocimiento de sí y del mundo por medio de la ampliación de experiencias sensoriales, expresivas, corporales que posibiliten movimientos amplios, expresión de la individualidad y respeto por los

ritmos y deseos del niño; Favorezcan la inmersión de los niños en los diferentes lenguajes y el progresivo dominio por ellas de varios géneros y formas de expresión: gestual, verbal, plástica, dramática y musical (DCNEIs/MEC, 2010, p.25).

De esta forma, las experiencias corporales no pueden permanecer distantes del cotidiano de la EI o relegados a prácticas poco motivadoras o predeterminadas, pues el cuerpo trae una historia, una cultura, un lenguaje.

Para Le Breton (2007), antes de cualquier cosa, es preciso entender que la existencia es corporal, que este cuerpo es producido por el contexto social y cultural, y por él se establece la relación con el mundo, del cuerpo nacen y propagan significaciones. “Emisor o receptor, el cuerpo produce sentidos continuamente y así inserta al hombre, de forma activa, en el interior de un espacio social y cultural dado” (LE BRETON, 2007, p.8).

Pautados por esta existencia corporal descrita por el autor, caminamos en el intento de investigar y discutir la importancia del juego, del cuerpo y movimiento en la formación de los profesores de niños. Aún sobre el cuerpo y la cultura, traemos contribuciones de Daolio (1995) cuyo autor describe que el cuerpo es una síntesis de la cultura, que por medio de este cuerpo va asimilando valores, normas, costumbres sociales al cual denomina incorporación, pues más allá de un aprendizaje intelectual es un contenido cultural que se instala en el cuerpo, constituyendo un conjunto de expresiones.

En lo que se refiere al juego, el cuerpo y movimiento tomamos los análisis de la discursividad de los profesores que participaron de los estudios realizados por Camargo (2011), donde los mismos indican la fragilidad de la comprensión y de la práctica orientada al juego y al cuerpo en movimiento:

Las realidades observadas constatan que no siempre la existencia de juguetes variados, del parque y demás materiales pedagógicos aseguran la práctica del juego corporal, y por fin, el aprendizaje, visto que para que el mismo ocurra, hay necesidad de una planificación que contemple el juego, lo que no fue encontrado en la mayoría de las acciones observadas. En muchas situaciones presenciamos poca exploración por parte de los niños de los juguetes disponibles, así como restricciones establecidas por las educadoras con relación a los juguetes que los niños podrían utilizar para jugar, y aún sobre a qué podrían jugar (CAMARGO, 2011, p.111).

Sobre la articulación de la actividad corporal con la producción de conocimiento, los datos nos muestran en su mayoría una respuesta afirmativa de las educadoras, donde se evidencia la relación entre cuerpo y conocimiento, sin embargo les faltan fundamentos para explicar cómo la misma ocurre, lo que impide la superación de los modelos educacionales establecidos (CAMARGO, 2011, p.103).

Hablar del juego en la formación de profesores de Educación Infantil es hablar de las especificidades de la infancia, superar ataduras de control y disciplinamiento, resistencias en cuanto a género y estereotipos reproducidos en las prácticas educativas con el niño pequeño. Al profesor le cabe así la responsabilidad de una implicación corporal en ese juego, de hacerse presente estructurando el juego, o jugando juntos, o dialogando sobre el juego o mirando, a lo lejos, reflexionando y conociendo a sus niños por medio del juego, del cuerpo que se mueve, crea y aprende. Por lo tanto, concordamos con Berwanger (2011), al explicar:

Cuando reconocemos que hay cuerpos en movimiento en la Educación Infantil, es preciso relevar que compete a la profesora de la pequeña infancia, la selección y articulación de contenidos, que valoren las prácticas educativas de modo que contemplen el movimiento de esos cuerpos (BERWANGER, 2011, p.62).

Al tratar de los movimientos producidos por el cuerpo de los niños en el espacio de la Educación Infantil, Beber (2014) destaca que la corporalidad del niño pequeño es un campo teórico en desarrollo, pues la Pedagogía de la Infancia es un campo aún reciente cuyos estudios poco abordan las cuestiones relacionadas con el cuerpo.

El término corporalidad es entendido como posibilidad de integración entre lo inteligible y lo sensible, como forma de pensar y tratar al cuerpo en sus múltiples capacidades, en relación consigo y con el mundo (RÍOS; MOREIRA, 2015). De esta forma, el juego se constituye como una exploración corporal para el niño-jugador, forma de expresión, y de aprendizaje de sí y de los otros. Ríos y Moreira (2015) destacan que pensar la corporalidad podría ser una posibilidad ante la cultura de control y restricción de los cuerpos.

Foucault (2007) es referencia fundamental al tratar de este control ejercido sobre el cuerpo, según el autor, “es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (p.118). La escuela, según Foucault (2007) es una de las instituciones que ejercen acciones disciplinantes y de gobierno, la disciplina instituida en la escuela restringe los cuerpos, delimita acciones para que estos se adecuen a determinadas posturas y acciones.

Finco (2003, 2007) trae en sus textos importantes reflexiones acerca del cuerpo que, según la autora, permanece fuera de la escuela (y fuera también de las discusiones de los espacios de formación de profesores). Establece relaciones con los abordajes foucaultianos, en lo que se refiere al vigilar, el controlar, el corregir y el construir los cuerpos en el proceso de escolarización, cuerpos invisibles, educados, saludables, limpios. De ahí entiende por qué en el cotidiano de la Ei, aún se considera “natural”

permanecer sentado, organizado, excesivamente limpio, rigurosamente en fila, silenciado. Cuerpos que de algún modo pierden la esencia, la vivacidad, el movimiento.

En lo que se refiere al control del cuerpo observamos también en las palabras de los académicos, cuan disciplinadoras son muchas de las prácticas enunciadas y vivenciadas en la Educación Infantil. Pensamos cuan naturalizadas están estas acciones que década a década se repiten. Cómo aún se tiene la necesidad de discutir acerca de las relaciones cuidar-educar, aunque hace algunos años se vienen discutiendo tales temas. Aun así, tales, discusiones parecen interferir poco en las prácticas dominantes e higienistas, que permanecen despegadas de acciones educativas que contribuyan/respeten la autonomía de los niños.

El delineamiento de lo que se entiende como la dimensión corpórea de los aprendizajes, no tiene por objetivo fragmentar los procesos de aprendizaje en múltiples dimensiones, sino poner en evidencia la presencia corporal en estos procesos. Destacar al cuerpo presente, que es un todo complejo y que al pensar en los procesos pedagógicos esta dimensión está presente, no como una más, sino presente (BEBER, 2014, p.140).

La dimensión corpórea así, no debe estar separada de las otras dimensiones del proceso de aprendizaje, el objetivo es pensar la integralidad del niño, la riqueza de las interacciones y la multidimensionalidad del conocimiento, pues para João Batista Freire (1997) la educación se da de cuerpo entero.

También consideramos “normal” que los niños que juegan sean cada vez más controlados, sentados en sillas y mesas, con un juego limitado en tiempo y espacio, orientado por el juego educativo. Un juego que controla el cuerpo, un juego dentro de patrones que se estructuran al molde de la enseñanza fundamental al modelo del adulto. Finco (2007), se manifiesta de este modo,

Jugar agita, despierta deseos, permite formas innovadoras e inesperadas de ser. Entonces, qué hacer con esos cuerpos llenos de energía que insisten en moverse? Hay un desconocimiento sobre qué hacer con los cuerpos de los niños en movimiento. El propio espacio de la pre-escuela, organizado con mesas y sillas, no permite ese movimiento. Por eso, la escuela acaba reservando algunos lugares y horarios para que el juego ocurra (FINCO, 2007, p. 97).

La realidad del juego que agita (y a muchos perturba) no siempre es valorada en el cotidiano de la educación infantil. También las palabras de las alumnas investigadas indican que moverse, jugar, expresarse son cercenados por rutinas que tienden a fragmentar los tiempos. Hablan de espacios restringidos y juguetes que no pueden ser utilizados (o que se destinan a esta, o aquella tarea).

Así, podemos cuestionar: ¿qué profesores estamos formando, produciendo para la tarea de actuar en la Educación Infantil? ¿Serán profesores capaces de bucear en el fascinante y complejo mundo del juego, cuerpo y movimiento?

Sobre los profesores y sus prácticas, Finco (2007) enfatiza que mientras estos permanecen atentos sólo a la adquisición de contenidos cognitivos sin ver a los niños en su totalidad, (los niños que conocen el mundo y aprenden con su cuerpo) estarán actuando para destruir la autenticidad de los pequeños. La autora, apoyada en los escritos de Vago (2002) enfatiza que se dejan marcas de la escolarización y de la disciplina en los cuerpos de los niños por medio de prácticas minuciosas que implantan civilidad, modelan sentimientos y preparan la mano para la escritura, también en la EI. Esta escolarización no es desinteresada, ni tampoco lo es el jugar por jugar.

Estas marcas de control a veces pueden ser percibidas, tanto en las acciones de los niños que ya ni intentan explorar nuevos espacios, dejándonos intrigados, como en el control ejercido para que las estanterías permanezcan minuciosamente organizadas, los juguetes embalados, los rincones “respetados”. Eso también aparece en los dichos y prácticas de algunas profesoras, que en la rueda-viva de la rutina, no pueden percibir la intensidad de las múltiples naturalizaciones de su actividad. Estas prácticas observadas y enunciadas en la investigación, por los “elementos repetitivamente vinculados al control del tiempo, al aseo, a la limpieza, a la organización, a la disciplina que imponen a sí mismas y a los pequeños” (RICHTER, BASSANI, VAZ, 2015, p.184).

Vista la indisociabilidad del juego, cuerpo y movimiento aquí defendidos, buscamos comprender qué utilidad y qué sentidos le son atribuidos al juego por los estudiantes de Pedagogía- UEPG.

#### **5.4.2 Jugar, sentidos, utilidad: ¿dónde está el cuerpo?**

Al proponer las preguntas “¿para qué sirve jugar?” y “¿qué sentidos pedagógicos tiene el juego?” buscamos verificar si los estudiantes relacionan el juego con el cuerpo en movimiento, ajustando los datos de este estudio y aproximándonos aún más a los sentidos por ellos producidos a lo largo de la formación.

Los estudiantes nos traen sus comprensiones sobre el juego, y así sus referencias sobre el aprender, la libertad, la creatividad, la socialización, el desarrollo de habilidades y la expresión. En estos discursos vemos marcas de control y ataduras de una sociedad, de

una escuela que no sólo controla y restringe, sino que también, posibilita nuevos horizontes, otros caminos.

El control, los resquicios y las ataduras de un “jugar para”, delimitado por funciones rigidizadas por la intencionalidad adulta (y no negamos la importancia de este jugar planeado y dirigido, sino que pensamos que puede ser de otras formas); de los tiempos fragmentados, del control de espacios y gestos. Nos posicionamos contra los extremos de los planes de clase sin alma y de las rutinas sin color, y creemos en la pluralidad, en los sentidos y posibilidades del juego propuesto con y para los niños. Como dice la estudiante:

[...] yo considero que cuando el juego está presente en la planificación de forma clara con miras a alcanzar determinados objetivos, él posibilita al profesor desarrollar, alcanzar lo que está propuesto en el currículum de manera lúdica e interdisciplinar. (Gabriella)

Profesoras que nos presentan su preocupación con la planificación, el currículum y contenido en la práctica pedagógica con niños, temas relevantes en esta etapa de la educación básica, a pesar de que necesiten estar estructurados en las especificidades del niño pequeño, para no incurrir en el error de transferencia del “modelo escolar” o escolarizante, hacia la educación infantil. La planificación es citada por Gabriella, lo que nos remite a un abordaje adultocéntrico, de un juego favor del adulto, de sus objetivos, de su organización. Al discutir la cuestión curricular de la educación infantil y las posibilidades a partir de las DCNEI, Oliveira (2014) resalta el desafío de superar la práctica pedagógica centrada en el profesor a favor de una aproximación con los niños, con sus puntos de vista.

Sobre la planificación, Redin (2014) nos hace reflexionar sobre el razonamiento, lógica y linealidad aún presentes en la organización de la práctica pedagógica, provenientes de la educación racionalista, para la cual había una única forma, verdadera y universal de conocer el mundo, la ciencia. Saberes populares, saberes de la experiencia y sensibilidades son dimensiones del pensamiento, integran lo histórico y lo social. “Planear es reflexionar con experiencia, confrontando hechos, acontecimientos y nuestras verdades con las teorías existentes, con el niño concreto con el cual nos deparamos todo el día en toda su intensidad” (REDIN, 2014, p. 26).

[...] jugar cuando está planeado, coordinado y bien dirigido posibilita al profesor desarrollar de forma amplia y adecuada el currículum que se propone. El juego pedagógico tiene en sí el carácter interdisciplinar siendo capaz de contribuir con la

Fabíola nos apunta que al planificar acciones de juego estamos también aprendiendo. Continuando con lo observado sobre la planificación, Ostetto (2000 p.178) destaca que “la elaboración de una planificación depende de la visión de mundo, de niño, de educación, de proceso educativo que tenemos y que queremos”. Las autoras nos dan fundamentos para comprender la planificación como posibilidad y experiencia, como espacio de los/para los niños.

Al planificar el juego, cuerpo y movimiento con y para los niños, no podemos perder de vista que: “El juego proporciona el intercambio de puntos de vista diferentes, ayuda a percibir como los otros lo ven, auxilia la creación de intereses comunes, una razón para que se pueda interactuar con el otro” (DORNELLES, 2001, 105). Esa es una experiencia imposible, si no es tenido en consideración el niño y su deseo de conocer el mundo a través del juego.

Verificamos en las palabras de las estudiantes el reconocimiento de una intencionalidad del juego y una preocupación sobre la organización/control que evidencia la figura del profesor, sin percibir espacios de expresión, lenguaje, creatividad y movimiento de los niños.

Ataduras y resquicios disciplinadores y descomprometidos con el juego, el cuerpo y el movimiento que también son percibidas más allá de la sala de clase de los cursos de formación, como aborda Helena, al responder sobre la utilidad del juego apoyado en sus experiencias en la escuela:

[...] observamos en la escuela que para las profesoras y pedagogos la concepción de jugar es sólo para cumplir un tiempo, un horario. Falta un profesor, a jugar al patio, faltan 15 minutos para el almuerzo, la merienda, la cena, vamos allá afuera, vamos a jugar allá y no se sienta con ellos. No va hasta allá. Y nosotros mientras estudiamos percibimos que el juego es el momento para el profesor conocer al alumno, el momento así... que el niño está aprendiendo, constituyéndose en las relaciones con los otros un momento en que está exponiendo su cotidiano, es momento lúdico, placentero tiene varias funciones, es cultural del niño (Helena).

Verificamos que los tiempos y prácticas (en este caso jugar) sirven al adulto, al profesor o al equipo pedagógico, que definen cuando, por cuánto tiempo, dónde y cómo jugar según las necesidades adultas. Tiempos preciosos de afecto, contacto, diálogo pasan a constituirse en aislamiento del profesor, que restringe, controla y se distancia del niño, como dice Helena.

Consideramos fundamental el hecho de Helena reconocer y apuntar las posibilidades del juego, la comprensión de las relaciones involucradas, de la vivencia lúdica y de la construcción de conocimiento y la cultura infantil. Eso nos remite a los estudios de Cohn (2005) y Corsaro (2011) que defienden a los niños como actantes en el medio social en que viven. Sobre los niños y su cultura es fundamental al profesor de EI el reconocimiento y la disponibilidad de entrar en el mundo infantil. Oliveira (2014) enfatiza que importante es la forma como el profesor se relaciona con su grupo y cómo interpreta sus experiencias.

Otro análisis posible para el abordaje de Helena remite a la delimitación impuesta por el profesor, a los tiempos y espacios para jugar. Este encuadramiento del tiempo, de las prácticas, de los cuerpos, descrito y analizado por Foucault (2007; 2009) está pautado por intereses de producción, restricción de la expresión, libertad y creatividad, y fuertes marcas de la organización disciplinar de la escuela resisten en los espacios de educación infantil. El que presenta sus tiempos fragmentados, lugares demarcados y cuerpos contenidos. Traemos aquí los estudios de Oliveira (2010) que contribuyen para pensar lo que hacemos con y para los cuerpos de los niños en la EI:

[...] muchas veces les queda a los niños la recreación dirigida, un escaso tiempo para jugar libremente, o aún, movimientos físicos repetitivos, con fines en sí mismos administrados por las profesoras. Se convive a lo largo de muchos años con una educación que no privilegia las múltiples formas para que los niños se expresen (OLIVEIRA, 2010, p.107).

Son en estos resquicios y ataduras de fragmentación de tiempos y espacios, reproducción de movimientos y sobre la comprensión del juego que la formación de profesores, específicamente la Pedagogía, necesita actuar para ampliar el campo de discusión teórico-práctico. Estudios y reflexiones que contemplen conceptos y concepciones de cuerpo y movimiento, con el fin de problematizar que estas van más allá de actividades planificadas y de los tiempos delimitados o reservados para jugar o no.

Lo que se conoce del niño, se piensa de y sobre el niño, se planea, se espera, viene demarcado por sentidos corporales que necesitamos identificar y reflexionar. Esperar de un niño pequeño determinado nivel/tiempo de atención, destreza manual, silencio, sólo “un dedo pintado” para llenar la actividad, nos dan indicios de que es preciso sentarse a conversar, para estudiar, para retomar temas que a veces la prisa del día a día no nos deja poner en la pauta de discusiones de la EI.

Al pensar sobre las posibilidades corporales de los niños, y lo que hacemos de ellos, es preciso destacar la fragilidad de los contenidos corporales, como por ejemplo la



danza, en las prácticas pedagógicas en EI, práctica que consideramos rica y posible de hacerse con los niños. Muchas veces somos movidos a mirar y pensar a la danza y el movimiento en la escuela, como jugar y bailar son indisolubles, que valioso es jugar con el cuerpo para la construcción corporal y las posibilidades expresivas y coreográficas de los niños. Huyendo de los “espectáculos teatrales que son presentados por los niños en fechas conmemorativas. Con la intención de cumplir una determinación de la escuela, el profesor dirige a los niños conforme sus patrones estéticos, menospreciando la espontaneidad” (SANTOS, 2001, p.99), acciones esas que caracterizan al juego, cuerpo y movimiento de los niños de la EI.

Sin embargo, muchas veces la escuela enyesa a ese cuerpo, encuadra la danza que queda restringida a coreografías marcadas por los adultos y organizadas en favor de un currículum de fechas conmemorativas y exhibiciones. La construcción de saberes sobre el cuerpo y sus capacidades, el ritmo, el hacer ruedas, y girar y sentir, el toque, las relaciones interpersonales, el conocimiento de la cultura y del arte atraviesa la danza, el cuerpo, el juego y mover ese cuerpo que juega. Como Nicole, una de las participantes de la investigación al decir que:

[...] jugar sirve para ejercitar la libertad, el disfrute y la imaginación en actividades lúdicas espontáneas o planeadas en que la realidad y la fantasía se mezclan (Nicole)

Se mezclan en acciones de movimiento en la danza, por ejemplo, y en este sentido, es importante resaltar que las producciones académicas sobre la danza y sus posibilidades en la escuela están vinculadas a áreas específicas, ya sea la danza en sí, el arte o la educación física, como escritos de Nanni (1995), Marques (2001; 2007), Strazzacappa (2001) entre otros. En el abordaje de la Pedagogía, resaltamos los estudios de Ostetto (2014) y las reflexiones sobre las danzas circulares en la formación de profesores. El abordaje de la autora sobre el reencuentro del profesor con el niño que lleva adentro, nos ampara y fortalece nuestros estudios. Las consideraciones de la autora nos remiten a lo lúdico, a lo sensible y corporal que defendemos.

Mirar a los niños y revelar a esos niños, en su singularidad, es el principio de la acción pedagógica del tiempo presente que ya descubrió al niño y celebra a la infancia. Este tiempo, por lo tanto, emerge un aspecto esencial para la formación del profesor: aprender a mirar, ampliando el foco de la visión, admirando la diversidad a través de la sensibilidad que acoge las diferencias. Es en este punto que destaco la importancia del profesor, en su formación, reencontrarse con su niño, pues ¿cómo acoger al otro afuera si no acoge el otro interno? (OSTETTO, 2014, p. 127).

Ante esta necesidad de formación de profesores para la sensibilidad, es posible ver las posibilidades que nos traen los discursos de creatividad, libertad y expresión, estos nos indican miradas abiertas hacia la inmensidad de posibilidades del niño pequeño y de las culturas infantiles, nos indican renovación, belleza, sensibilidad, amorosidad y por qué no - esperanza.

[...] yo pienso que el sentido pedagógico del juego está en ejercitar la creatividad, estimular la relación de la realidad con el "hacer de cuenta" pues a través de la imitación de lo cotidiano el niño trae su cotidiano al juego. Hace una relectura y construcción del mundo a su alrededor (Gustavo).

Los dichos de Gustavo remiten a la creatividad, creatividad esta que necesita del cuerpo, de las emociones, de las sensaciones. Los niños precisan poder escoger, inventar, crear, y para eso necesitan de libertad de movimiento. Volvemos aquí a Garanhani (2010) al tratar del lenguaje corporal como medio de desarrollo de la autonomía (de gobernarse, de hacer elecciones, tomar decisiones), que comprendemos como acción que atraviesa la posibilidad de decisión sobre hacer o no. Las contribuciones y opiniones en el día a día de la Educación Infantil, la oportunidad de las elecciones del juguete, del color del lápiz o de la tiza de colores, del material para crear, de la hora de dormir, de la participación, de la construcción creativa y colectiva de una danza o pieza teatral, finalmente, para así desarrollarse con creatividad y autonomía.

A quien nos lee y está distante de las prácticas pedagógicas con niños pequeños, la ausencia de elecciones simples como el color del lápiz, el tipo de papel, el juguete, puede parecerle chocante, a los que están próximos, les puede parecer indignante o puede no parecerle nada. Sin embargo, esas son acciones que muchas veces, se acostumbra a mirar y no ver, no buscar pensar o cuestionar, simplemente ellas acontecen. Es preciso desnaturalizar ideas y comportamientos, es preciso cuestionar y lanzarse en otros modos de hacer educación infantil, modos de jugar y reconocerse, a su cuerpo, a sus capacidades.

Y el juego sirve también para el profesor como nos apunta la investigada,

[...] no sirve sólo para el niño. Sirve para que el profesor observe pequeñas características de sus alumnos, ¿no? por ejemplo la reproducción de las vivencias en los juegos, la imitación. Sirve para nosotros profesores y para que ellos se socialicen, establezcan relaciones con el otro, con lo que el otro sabe del juego y establecer reglas. Si el profesor para, y está un momento con ellos va a aprender mucho más, este tiempo que el profesor dedica a mirar, para ver lo que el niño ya sabe, aquello que el niño puede hacer, que tiene capacidad de hacer, cual es el contexto en el que el niño está inserto, utilizando ese juego para mejorar su práctica pedagógica y el niño jugando se constituye sujeto, con experiencias plenas, mejorando habilidades motoras, cognitivas, se desarrolla plenamente (Helena).

Enaltecemos este reconocimiento sobre sí de Helena, profesora en formación, que caracteriza el profesor como ser que carece de mirada, oído, percepción del niño y las *minucias de la docencia*, expresión delicada y que nos sirve cuando estudiamos Martins Filho (2013). Hacer el cotidiano de la educación infantil requiere sensibilidad y disponibilidad para estar con niños, donde toda la pequeñez es valiosa, desde la minúscula vaquita de San Antonio de la flor del jardín, a los gestos, las sonrisas, las voces, los detalles, los momentos en movimiento. La infancia corporal y jugadora, aquí y ahora. Sobre los profesores y sus cuerpos, Brustolin (2009, p. 79) enfatiza:

En la Educación Infantil y series iniciales de la Enseñanza Fundamental el/la profesor/a que cursó o está cursando pedagogía pasa la mayor parte del tiempo con los niños y la interacción entre ellos/las ocurre con más frecuencia. La manera como esos/as docentes entienden sus cuerpos y sus posibilidades puede influenciar en la relación que tendrán con sus alumnos/as. Comprender que los cuerpos son capaces de expresar sensaciones y emociones, y de exponer y demostrar trazos de una persona posibilita que consigan interpretar las interacciones durante las relaciones que ocurren en el cotidiano escolar, de forma que revele informaciones de los/las alumnos/las a los/las profesores/las y de los/las profesores/las a los/a los alumnos/las.

Percibir, sentir, buscar entender la relación del niño con el mundo es un gran desafío para el profesor de EI, ir y venir de la realidad al hacer de cuenta, y deleitarse. Reconocer a su niño y su potencial lúdico forma parte de un profesor jugador, ese profesor se permite imitar e a niño y sentir, verse imitado, y reflexionar, “El darse cuenta de que existimos en la existencia del mundo, de que no sólo estamos siendo en el mundo, estamos siendo el mundo, intuye las posibilidades infinitas de la presencia” (DORNELES; ARENHALDT, 2016, p. 27)

Que niños y profesores sean capaces de inventar un cuerpo que ruede, se vista, se desvista, se pinte, se maquille, se despeine y se arregle en medio a tantas otras prácticas corporales y lúdicas.

## **5.5 Juego, cuerpo y movimiento de niños y niñas: otras miradas y haceres, pues jugar es con el/los cuerpo/s.**

Entender el juego como potencia de movimiento, de expresión, de libertad del cuerpo es pensar más allá de las ataduras impuestas, más allá de las limitaciones y de la separación etaria de los niños. Es buscar que las relaciones se estrechen entre pares, niños que aprenden con niños, independiente del género, de la generación, de la raza. Es

posibilitar que adultos se involucren y entrelacen afectos, toques, movimientos, enriquezcan experiencias, suyas y de los pequeños. Son personas, cuerpos, historias, saberes y posibilidades, que ganan una relación de proximidad; son niños y niñas, de todos los colores, edades, niños diferentes y con diferentes capacidades y que cargan en sí el derecho de en la Educación Infantil y encontrar espacios de aprendizajes placenteros.

Defendemos una formación de profesores que atienda la complejidad de la infancia y su cultura, y comprendemos que resulta necesario y urgente que los profesores puedan pensar, problematizar, vivir y actuar pedagógicamente, conociendo y respetando las relaciones corporales y el movimiento como construcción de conocimiento sobre sí, el otro y el mundo. Tal como observamos en los dichos de los estudiantes,

[...] yo percibí que el juego de nenes y nenas es prácticamente igual, lo que percibo que cambia son los juguetes y los intereses en relación con estos juguetes lo que es de nene y lo que es de nena que está muy separado y los colores también que ellos separan rosa para nena y azul para nene. (Fernanda)

En mis experiencias en la educación infantil pude percibir que las pocas diferencias están conectadas al género, niños jugando de forma más activa desarrollando su motricidad mientras las niñas buscando jugar de forma que su imaginación sea más exigida. (Maria Luiza)

Aún son fuertes en las salas de EI las cuestiones que se refieren a género. Nuestra perspectiva es que los profesores de EI posibiliten la búsqueda de otros paradigmas cuando se trata de la generificación de acciones cotidianas, a veces naturalizadas en las actividades para niños o niñas. Por posturas exigidas en juegos o en juguetes que ya vienen de fábrica marcado por colores de niños o niñas, diciéndose a favor del respeto a la diversidad, la valorización del otro y la construcción de relaciones de igualdad y afectividad.

Sobre género, recurrimos a los textos de Felipe (2011) en cuyo texto aclara que el concepto de género se contrapone a la idea de esencia, de determinismo biológico que comprende una visión naturalizada, universal e inmutable de comportamientos. “Lo que importa, en la perspectiva de las relaciones de género, es discutir los procesos de construcción o formación histórica, lingüística y social, instituidas en la formación de mujeres y hombres, niñas y niños” (FELIPE, 2011, p. 03).

Sobre la construcción histórica, social y lingüística de lo que se reconoce como de niño y de niña, Olivo y Haddad (2016) destacan:

Es posible percibir que desde la infancia, en las prácticas sociales, niñas y niños son tratados a partir de expectativas construidas socialmente con base en las

diferencias entre los sexos masculino y femenino. Lo femenino muchas veces es relacionado con la ternura, delicadeza, el cuidado y a la fragilidad. A lo masculino se atribuye el coraje, la fuerza, el espíritu de liderazgo y la agresividad. Como si un conjunto de características asociadas a un género estuviera automáticamente excluido del otro. (OLIVEIRA; HADDAD 2016, p. 430).

Estas expectativas destacadas por las autoras integran tanto el imaginario, sobre el comportamiento y el juego de niños y niñas, así como se manifiestan en acciones en el cotidiano de la EI. Verificamos en la escuela que posturas disciplinadoras tienden a moldear los cuerpos y pensamientos, llevando a creer en la naturalización de acciones sin pensar, cuestionar y reaccionar. En este disciplinamiento, tan bien descrito por Foucault (2007) la escuela tiende a reproducir posturas marcadas por delimitaciones de espacios y actividades para niños y niñas. La escuela según Louro (1997) delimita espacios e “informa” el lugar de cada uno, el lugar de los niños, y el lugar de las niñas:

Diferencias, distinciones, desigualdades... La escuela entiende de eso. En verdad, la escuela produce eso. Desde sus inicios, la institución escolar ejerció una acción diferenciadora. Ella se encargó de separar a los sujetos — volviendo distintos a aquellos que en ella entraban de los otros, los que a ella no tenían acceso. Ella dividió también, internamente, a los que allá estaban, a través de múltiples mecanismos de clasificación, ordenamiento, jerarquización. La escuela que nos fue legada por la sociedad occidental moderna comenzó por separar adultos de niños, católicos de protestantes. Ella también se hizo diferente para los ricos y para los pobres e inmediatamente separó a los niños de las niñas (LOURO 1997, p.57)

Teniendo al juego, el cuerpo y el movimiento como nuestros elementos de estudio, fuertemente marcado en esta tesis, verificamos que las prácticas del juego sufren gran influencia de las tradiciones de segmentación de género masculino-femenino dentro del espacio escolar. Aún es común identificar prácticas que condenan a las niñas a las muñecas y casitas, los niños a autitos y pelota, sin el respeto la interacción lúdica, las relaciones sociales y valores de convivencia que pueden ser vividos y aprendidos en las experiencias de intercambio. Nuevamente recurrimos a Louro (1997) y sus textos sobre género y escuela:

Por un aprendizaje eficaz, continuado y sutil, un ritmo, una cadencia, una disposición física, una postura parecen penetrar en los sujetos, al tiempo que esos reaccionan y, envueltos por tales dispositivos y prácticas, constituyen sus identidades "escolarizadas". Gestos, movimientos, sentidos son producidos en el espacio escolar e incorporados por niños y niñas, se vuelven parte de sus cuerpos. Allí se aprende a mirar y a mirarse, se aprende a oír, a hablar y a callar; se aprende a preferir. Todos los sentidos son entrenados, haciendo con que cada uno y cada una conozca los sonidos, los olores y los sabores "buenos" y decentes y rechace los indecentes; aprenda qué, a quién y cómo tocar (o, la mayoría de las

veces, no tocar); haciendo con que tenga algunas habilidades y no otras...). (LOURO, 1997, p.61)

Esta forma de entender a las identidades escolarizadas y de los efectos de los dispositivos de control sobre el cuerpo necesitan ser discutidos, entendemos, en los espacios de formación de profesores, promoviendo prácticas diferenciadas en la EI.

Las investigaciones de Finco (2003, 2007, 2010) nos llevan a discutir las cuestiones de género en la Educación Infantil, en las cuales la autora resalta la demarcación de las fronteras entre lo femenino y lo masculino, que va más allá de las marcas ya señaladas, ya que estas también se diferencian en los cuerpos de niños y niñas. Marcas estas reproducidas incesantemente en las prácticas pedagógicas con los niños pequeños, como otro elemento naturalizado y carente de reflexión por parte de los profesores.

[...] entonces creo que no hay esta especificidad de la cuestión de nene y nena pero sí del me gusta de cada uno, noten que hay nenas a las que les gustan también los juegos así que envuelven más el cuerpo, más movimiento, como hay nenas a las que les gusta más quedarse jugando en los grupos, jugando a las muñecas, a la casita así un juego más tranquilo (Poliana)

Yo percibí que el juego de nenes y nenas es prácticamente igual, lo que percibo que cambia son los juguetes y los intereses con relación a estos juguetes, lo que es de nene y lo que es de nena que está muy separado y los colores también que ellos separan rosa para niña y azul para nenes.

Concordamos con las reflexiones de Finco (2003, 2007), cuando explica que hay expectativas y marcas de género impresas en los cuerpos de niños y niñas de acuerdo con las expectativas sociales, y que la escuela tiene gran cuota de responsabilidad en las segmentaciones entre niño y niña, color de niño y de niña, comportamiento de niño y de niña, juguete y juego de uno, o del otro. Hablar de jugar y de cuerpo en movimiento en la formación de profesores requiere abordar también las cuestiones de género. Sobre género, son valiosas las reflexiones de Beck y Guizzo (2013, p.179):

Estudios de Género — que comprenden el carácter efímero y transitorio del cuerpo — la idea de base biológica y binaria (hombre x mujer) va dando apertura y espacio en las teorizaciones para la comprensión de que el cuerpo (y la sexualidad) son constructos sociales, culturales, políticos e históricamente imbricados, constituidos y situados, marcados por signos y códigos del tiempo presente.

Cuerpos, comportamientos, de adultos y niños, están en constante transición. Los estudios de Finco (2007) destacan al concepto de género como importante categoría de análisis de los juegos, apoyada en escritos de Joan Scott (1995), tratando de género

como elemento constitutivo de las relaciones sociales pautadas por las diferencias percibidas entre los sexos, entendiendo género como una construcción social que una cultura establece o elige en relación con hombres y mujeres.

Yo veo que hay diferencias sí, en los juegos de nenes y nenas, muchas veces impuestas por la propia escuela tradicional, e incluso por las familias en que el discurso es que los nenes pueden jugar sólo con autitos y con colores azul, verde y las niñas con muñecas, con los colores rosa, lila. Pero es una cuestión cultural impuesta de forma incorrecta porque ambos tienen que vivir diferentes situaciones (Bianca)

Bianca, nuestra informante, muestra cómo esta segregación aún acompaña la historia de la escuela y cómo todavía se siente en las prácticas pedagógicas de la educación infantil en diferentes ámbitos a través de las rutinas, delimitaciones de espacios, silenciamientos y como esas prácticas se internalizan en el juego. Reestructurar la formación de profesores que jueguen, que entiendan a los niños en su pluralidad y potencia, puede apuntar mecanismos de resistencia<sup>46</sup>, enfrentamiento y espacios de nuevas prácticas, que puedan ir más allá de la realidad imperante, con el fin de establecer posibilidades de acciones lúdicas plurales. Plurales, sí, pues el juego nos abre caminos para entender de niños, de cuerpos y establecer relaciones con nuevos significados.

Al defender al juego como corporal, entero, sensible, nos ponemos a pensar sobre la importancia del profesor de educación infantil, visto el tiempo que la mayoría de los niños brasileños pasa en ambiente escolar. Sobre la comprensión de este cuerpo para nuevos haceres y saberes en los espacios de educación infantil, necesitamos superar la naturalización de las acciones realizadas de dominio y control, las características tenidas por la tradición como naturalmente masculinas o femeninas resultan de esfuerzos diversos para distinguir cuerpos, comportamientos y habilidades de niñas y niños (VIANNA; CLAVO, 2009, p. 268).

Oliveira y Haddad (2016) presentan estudios realizados sobre juegos de niños y niñas y sus representaciones de género, las autoras destacan los distanciamientos entre niños y niñas, representando lo que es vivido socialmente como de uno u otro género, así como apuntan aproximaciones y repartos de situaciones de juego, para las cuales hacen uso de la frase “borrando fronteras de género”. Tales análisis nos muestran la importancia del juego como representación y experimentación de nuevas posibilidades para los niños.

---

<sup>46</sup> Para Foucault la resistencia al poder no puede venir de fuera, del poder; ella es contemporánea e integrable a las estrategias de poder. Desde esta perspectiva, las posibilidades reales de resistencia comienzan cuando dejamos de preguntarnos si el poder es bueno o malo, legítimo o ilegítimo y lo interrogamos al nivel de sus condiciones de existencia.

Atentos a las reflexiones de Vianna y Finco (2009) traemos las consideraciones de Felipe (2001), al destacar que cabe a las profesoras(es) diluir las barreras entre lo que es entendido como de niño y de niña, pues vivimos en un mundo que se transforma constantemente, que es constituido por la diversidad y la educación infantil necesita estar atenta a lo que está a su alrededor, para que las diferencias no pasen a ser desigualdades. Como apunta Helena

[...] son pocas las nenas que interactúan con nenes y viceversa. Cuestión familiar puede ser que tiende a separar a los nenes, lo que los padres hablan, cultura que viene de la familia y que los profesores ayudan a establecer. Se oye aún hoy decir que los nenes no juegan con muñecas, las nenas no juegan con autitos... el que juega al fútbol es nene... no sólo en la EI sino en la EF también (Helena)

Pensamos entonces, que este profesor, niños y familia se constituyen y necesitan comprenderse como seres sexuados, corpóreos, jugadores, creativos y culturales (hay marcas en este cuerpo de la historia de cada profesor que necesitan ser comprendidas). Construir y experimentar sus posibilidades de movimiento e interacción, se establecen relaciones muy próximas en el ambiente de educación infantil, donde cabe al profesor intervenciones que valoren a los niños y las culturas infantiles.

Creemos en, y buscamos la formación de un profesor capaz de reflexionar sobre lo que está impuesto y reproducido en las prácticas pedagógicas proponiendo acciones de valorización, respeto y convivencia entre los sujetos jugadores.

Silva (2003) presenta en sus escritos, importantes contribuciones para la reflexión acerca de la cuestión del género presente en las instituciones de educación infantil y, consecuentemente, de la necesaria formación del profesor acerca de este tema. La autora resalta que las escuelas infantiles son espacios donde el niño pequeño aprende a ser “nene o nena”, ya que esas representaciones son allí construidas, reconstruidas y van así atribuyéndose valores. Sobre la constitución de estos cuerpos y las limitaciones de movimiento, de lenguaje, y del juego, nos remitimos a los textos de Vianna y Finco (2009):

Nuestro cuerpo, nuestros gestos y las imágenes corporales que sostenemos son frutos de nuestra cultura, de las marcas y de los valores sociales por ella apreciados. El cuerpo – sus movimientos, posturas, ritmos, expresiones y lenguajes – es, por lo tanto, una construcción social que se da en las relaciones entre los niños y entre estos y las niñas y niños en la educación infantil, adultos, en consonancia con cada sociedad y cada cultura. Él es producido, moldeado, modificado, adiestrado y adornado según parámetros culturales (FINCO, 2009, p. 271-272).



Con eso, creemos que es fundamental conocer, reflexionar, dialogar y cuestionar a este cuerpo del niño en los espacios de formación inicial, pues los profesores necesitan estar preparados para mirar (y ver) reflexionar, comprender y actuar frente a las cuestiones de género impregnadas en las instituciones. De ese modo, buscando nuevas posibilidades de convivencia, organización de ambientes y prácticas como reestructuración de los discursos frecuentemente impregnados de cosas y colores de niño y niña, rompiendo con paradigmas y estableciendo un espacio abierto al diálogo y comprensión de los elementos construidos, tanto sociales, como culturalmente, sobre lo femenino y lo masculino

Hablar de jugar es hablar de cuerpo y movimiento y no podemos alejarnos de la totalidad de este cuerpo y de la pluralidad del juego. La acción corporal, a veces limitada, a veces poco comprendida, es tema para amplias y necesarias reflexiones que contemplen el juego y se adentren en las comprensiones sobre género.

Cuando apuntamos que hay muchos comportamientos naturalizados en los espacios educativos, principalmente sobre el gobierno de los cuerpos, entre estas naturalizaciones apuntamos las determinaciones de colores, espacios, juguetes de niños y de niñas. Si entendemos jugar como lenguaje, forma de representación/apropiación y construcción de cultura, necesitamos tener claridad sobre la multiplicidad de los papeles sociales ejercidos por los adultos, las nuevas estructuras familiares, la comprensión de la diversidad étnica y diversos otros temas que constituyen el medio social en el cual los niños viven, interaccionan y participan.

Mirando hacia la pluralidad cultural, de las relaciones establecidas entre las personas, los papeles sociales asumidos en la contemporaneidad, parece que la escuela queda allí, en un rinconcito resistente a percibir tales modificaciones. Todavía nos encontramos con cajas de juguetes separadas por color, discursos excluyentes, filas separadas, espanto al ver niños jugando con muñecas, rotulaciones de buen o mal comportamiento. ¿Cómo comprendemos al mundo que nos rodea? Niños y niñas que juegan con muñecas/os de diferentes representaciones corporales y culturales, con artefactos utilizados cotidianamente como un coche, instrumentos de cocina o limpieza, representan sus experiencias o prueban nuevas posibilidades de representación, se reconocen, reconocen a los otros y al cotidiano en que viven.

Los estudios de Louro (1997; 2002) tratan del papel de las instituciones al enseñar concepciones referentes a género, convirtiendo conductas y comportamientos en naturalizados que impiden ver y pensar las agrupaciones, las relaciones de niños y niñas,

y esta naturalización es perceptible en algunos de los discursos de los académicos investigados, como vemos a continuación:

[...] creo que no existe esta especificidad a partir de la cuestión de nene y nena pero sí del gusto de cada niño (Poliana)

La utilización de la expresión “el gusto cada niño” utilizado por Poliana, remite a la construcción de los sentidos por los niños, sentidos esos experimentados en el ambiente cultural en el cual el niño vive. Los gustos no son neutros, ni naturales, así como querer sólo el color rosa o el color azul, jugar solamente con este o aquel juguete. Finco (2003; 2007) aborda con propiedad las formas de ser niño y ser niña, destacando la necesidad de la ruptura de los estigmas de lo que se define como de/para niño y niña.

Según Vianna y Finco (2009) por medio de la perspectiva sociocultural podemos fijar la mirada en las formas de control ejercidas sobre el cuerpo infantil, proceso este que se constituye social y culturalmente, con tanta sutileza que a veces no son percibidas, como la tradición de los comportamientos, juguetes y conductas tenidas como, naturalmente masculinas o femeninas, son oriundas de esfuerzos para diferenciar cuerpos y delimitar papeles y competencias.

Sobre la delimitación de roles, los dichos de los académicos nos traen fuertes marcas de las restricciones familiares:

[...] percibimos mucho que depende del ambiente en que el niño está, un niño que los padres direccionan mucho al jugar, que los padres dicen al niño vos tenés que jugar con autitos, jugar a las carreras, vos tenés que jugar de eso o aquello. Él viene a la escuela infantil ya con eso, entonces él no quiere jugar con muñecas porque los padres dicen que no es para él (Simone).

Sobre lo que nos dice Simone acerca del juego de niños y niñas, destacamos primero el reconocimiento de las distinciones del juego nene/nena como provenientes de las acciones familiares, marcadas por valores y comprensiones distintas como señalado en ambos discursos. Sobre las determinaciones colocadas por las familias, Vianna y Finco (2009) destacan la fuerza de las expectativas provenientes de la sociedad y de la cultura sobre la delimitación de lo femenino y de lo masculino, control de movimientos, y de sentimientos, para desarrollo de habilidades formateadas como de niños y de niñas. Felipe (2001) define la constitución de las relaciones de género, comportamientos definidos como de niño/niña, hombre/mujer, como una fuerte inversión de la sociedad para obtener los comportamientos esperados. Así,

Los cuerpos de niñas y niños pasan, desde muy pequeños, por un proceso de feminización y masculinización, responsable por hacerlos “señoritas” o “muchachos”. Este proceso minucioso se repite, hasta que la violencia y la agresividad de la niña desaparezcan, hasta que ella comience a comportarse como una “verdadera” niña, delicada, organizada y quieta, reprimiendo su agresividad y resaltando su ternura y obediencia (FINCO, 2010, p.108).

Teniendo el espacio de la EI como un lugar rico en culturas y ambiente de producción y socialización de conocimientos, tratamos aquí de la importancia de la formación del profesor amparada en los presupuestos de la diversidad, del reconocimiento de conceptos relacionados con el cuerpo, género y sexualidad. Esto busca mediar situaciones pedagógicas capaces de proponer nuevas experiencias sobre ser niño/niña, nuevos grupos/interacciones, reconocimiento de la pluralidad de los roles hombre y mujer en lo cotidiano, proponiendo nuevos desafíos corporales, nuevas historias, diálogos, que involucren a los niños en las más diversas situaciones de contacto consigo y con el otro, y si fuera posible, posibilitar acciones que envuelvan a las familias, trazando reflexiones y posibilidades más allá de lo instituido.

A partir de Felipe (2001) podemos pensar y problematizar el papel del profesor en sobre el abordaje de las cuestiones que envuelven las relaciones de género y la educación de los niños. Podemos pensar en cómo organizamos en la sala la selección de materiales sean ellos ilustraciones, figuras, juegos, juguetes; el diálogo con los padres acerca de las cuestiones de sexualidad de los niños; si escuchamos o dialogamos con los niños sobre ese tema; si organizamos los registros sobre ese tema, si lo colocamos en pauta en las reuniones de los profesores o con los padres. Con eso tal vez se pueda actuar con los niños, minimizando tal vez, las barreras que establecen lo que es pertinente para niños y para niñas, para que las diferencias entre personas y grupos no se transformen en desigualdades.

El estar en la EI debe garantizar a los niños el contacto con la diferencia, en la medida que yo soy diferente del otro. Para Vianna y Finco (2009 p. 271) “el derecho a una educación infantil de calidad incluye la discusión de las cuestiones de género. Las relaciones entre los niños en la educación infantil se presentan como una de las formas de introducción de niños y niñas en la vida social”.

La demarcación de género a través de los juguetes y prácticas constituye los discursos sobre las especificidades del juego de niños y niñas, como relata Nicole:

[...] juguetes lo que es de nene y lo que es de nena que está muy separado y los colores también que ellos separan rosa para nena y azul para nene. (Nicole)

Verificamos que la comprensión de las relaciones de género aparece relacionada con los objetos, juguetes y juegos, la mención de Nicole a las prácticas de separación remite al control adulto que todo organiza, delimita, define, demarcando que niños y niñas tienen lugares y roles diferenciados, reproduciendo la lógica que segrega hombres y mujeres.

Bianca, una de las estudiantes, reconoce diferencias en las formas de jugar de niños y niñas vinculadas a los juguetes y apunta la participación de la escuela en el mantenimiento de la división entre artefactos para niños y para niñas. En consonancia con Brougère (1995), el juguete es un artefacto cultural que merece atención, desde su proceso de fabricación, hasta sus formas de adquisición y los usos hechos por los niños. Dornelles (2003) al tratar del juguete en la producción de los sujetos, señala la necesidad de que juguetes sean tomados como parte de la estrategia de producción de la subjetividad del ser niño hoy, resaltando que hay ‘verdades’ que se dicen sobre el cuerpo en el juguete “‘verdades’ sobre cómo debe ser su cuerpo, su comportamiento, sus actitudes, sus valores”.

Consideramos que dichas verdades sobre comportamientos y valores inciden en la comprensión de los roles históricamente atribuidos a niños y niñas, enfatizando la necesidad de repensar, de desnaturalizar las verdades como destaca la autora.

Nos llamaron la atención las respuestas obtenidas para el ítem que abarca las cuestiones de género en el juego, destacamos también, muchas de las respuestas obtenidas se limitaban a expresiones de “sí” y “no”. La ausencia de más elementos en las respuestas puede estar vinculada con las escasas discusiones de género en el proceso formativo, principalmente en lo referido a los niños pequeños. Estudios, reflexiones y cuestionamientos estos que, permitan cuestionar y desnaturalizar las prácticas de segmentación de género, todavía observadas en la EI.

Consideramos así, que la naturalización de las acciones de segmentación de género en el acto de jugar pueda también justificar la no aparición de cuestionamientos y consideraciones en los discursos, así como la ausencia de sustentación de las respuestas y la fragilidad de argumentos para que la discusión relacionada con el tema tenga vínculo con el proceso de formación. Lo que verificamos al hacer los análisis de los programas de las disciplinas del curso de Pedagogía-UEPG, documentos en los cuales el término y/o el tema género no aparece de forma clara en los contenidos programáticos y en el marco teórico delimitado de las disciplinas orientadas a la Educación Infantil. Los estudios de género integran los programas de las disciplinas de diversificación y profundización, que

se ofrecen en el cuarto año del curso, de carácter optativo, variando así la posibilidad de abordar, o no, dicha área de conocimiento.

Tal constatación remite a los estudios realizados por Felipe (2001), Guizzo (2007) y Finco (2010) en los cuales las investigadoras abordan la fragilidad de la formación de profesores sobre género. En este sentido, Guizzo (2007) resalta que niños y niñas son blanco de regulaciones y control discretos y que generalmente pasan desapercibidas a muchas miradas, “aún hay una gran falta de discusión sobre temas relacionados con el género y la sexualidad en los cursos de formación de profesionales de la educación, lo que, muchas veces, dificulta la problematización de situaciones y temáticas emergidas en el cotidiano escolar” (GUIZZO, 2007 p.40).

La profundización del estudio de las relaciones de género, de la diversidad y diferencia entre los cuerpos jugadores en la formación de profesores de la Educación Infantil, remite a la comprensión de este espacio educativo como ambiente de diferencias, a ser consideradas, pensadas e incrustadas al cotidiano, permitiendo la comprensión de los niños y sus especificidades, sus cuerpos y formas de jugar.

Al abordar el juego, el cuerpo y el movimiento en el espacio de formación de profesores, enfatizamos la necesidad de reconocimiento de la totalidad del cuerpo de los niños como hasta aquí apunto. Entender que el cuerpo y el movimiento atraviesan el juego, el relacionarse consigo mismo, con el otro y con el mundo, con el fin de atender las necesidades y derechos de los niños pequeños a una educación plural y de calidad.

## **5.6 Las Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Infantil como posibilidad de articulación entre conocimientos y prácticas referentes al juego, el cuerpo y el movimiento.**

Con la intención de tratar sobre la formación del profesor de EI en el espacio de la Pedagogía, buscamos hasta aquí, las voces de los estudiantes sobre su formación, sobre lo que dicen sobre el juego, el cuerpo y el movimiento. Entendemos que esa es una temática significativa para la formación/acción de profesores de niños pequeños. Muchas de las prácticas vividas por los académicos y discutidas en las Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Infantil durante los años lectivos de 2015 y 2016, problematizaban los conocimientos estructurados por los estudiantes y sus reflexiones sobre jugar entre profesores y niños después de su inserción en la EI.

Consideramos a las Prácticas Docentes Supervisadas<sup>47</sup> una de las posibilidades de articulación entre lo teórico/práctico, y para ello traemos a esta tesis algunas consideraciones sobre ese espacio de formación. Buscamos con eso contextualizar la elección de las voces que resuenan en las experiencias en EI, tales consideraciones están amparadas en escritos de Pimenta y Lima (2006; 2011), Lima (2008), Roca y Ostetto (2008), Infantino (2013) y Drumond (2014).

Las Prácticas Docentes Supervisadas componen el currículum de diferentes cursos de formación, y en el caso de la Licenciatura en Pedagogía estudiada, tal inserción ocurre en el ámbito de la docencia y de la gestión educacional, cuyo campo de actuación es la institución escolar (Educación Infantil y Enseñanza fundamental I para prácticas de docencia y la educación básica para la gestión educacional) posibilitando al académico en formación, adentrarse en la escuela para realizar una experiencia con la práctica pedagógica y el reconocimiento de la multiplicidad de elementos que compone el cotidiano educativo (comunidad, relaciones humanas, construcción del conocimiento, etc.).

La obligatoriedad de las Prácticas en la Educación Infantil expuso la necesidad de la construcción de referencias para fundamentar la docencia con niños pequeños. Los conocimientos provenientes de la didáctica y de las metodologías de enseñanza, que generalmente contribuyen con la disciplina de Prácticas Docentes en la Enseñanza Fundamental, no se muestran adecuados para la Educación Infantil, considerando las especificidades del ser profesor de EI y del estar en la práctica con los pequeños.

Las transposiciones de las acciones constituidas para la enseñanza de los niños mayores para el cotidiano de la EI nos llevan a discutir la constitución del alumno, que según Ó (2009) llega marcada por la gubernamentalidad de la Escuela Moderna, con el fin de transformar *al niño en alumno* (énfasis del autor). El alumno imaginado, acompañado de una gama de instrumentos para apreciar, describir y comparar, relacionados con las ambiciones de las autoridades y lo que esperaban como capacidades individuales de los sujetos (persona y ciudadano). Tales peculiaridades del alumno son denominadas por Ó (idem.) como entrenamiento masivo de los niños. A partir

---

<sup>47</sup> Según las *Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Graduación en Pedagogía, licenciatura*. 2006, artigo 8º cap. IV - prácticas a ser realizadas, a lo largo del curso, de modo de asegurar a los graduandos experiencia de ejercicio profesional, en ambientes escolares y no-escolares que amplíen y fortalezcan actitudes éticas, conocimientos y cualificaciones: a) en la Educación Infantil y los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, prioritariamente; b) en las disciplinas pedagógicas de los cursos de Enseñanza Media, en la modalidad Normal; c) en la Educación Profesional en el área de servicios y de apoyo escolar; d) en la Educación de Jóvenes y Adultos; y) en la participación en actividades de la gestión de procesos educativos, en la planificación, implementación, coordinación, acompañamiento y evaluación de actividades y proyectos educativos; f) en reuniones de formación pedagógica. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)

de esas premisas, inferimos que el niño de la educación infantil también pasa a ser interés de este Estado, puesto que a él son dirigidas políticas de cuidado y educación apoyadas en determinados conjuntos de saberes e intereses. Como resalta Ó (2003) en Bujes (2009).

Los fines educativos están, por lo tanto, estructuralmente asociados a dinámicas sociales tan diversas como las del *ajuste* social, del castigo, de la productividad, de la victoria. Así es como los niños comenzaron a ser igualmente uno de los blancos privilegiados de los programas de individualización llevados a cabo por los expertos del particular, los psicólogos y los pedagogos (Ó, 2003, p.104).

Estos preceptos destacados por Ó (ídem.) aún persisten y son muchas veces perceptibles en la educación del niño. Así, reconocer las particularidades de los niños de la Educación Infantil es comprender que se trata de *alumnos diferenciados*, históricamente contruidos, para los que se hace necesario pensar las prácticas pedagógicas, la formación de profesores, los espacios educativos, sin perder de vista al *niño jugador*. Sacristán, al tratar de la categoría social de alumno destaca que “el alumno, como niño, el más pequeño o la infancia, en general, son invención de los adultos, categorías que construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar y trabajar con ellos” (Sacristán, 2005, p.13).

Discutiendo la categoría de alumno, Sacristán (ídem.) aborda también la no universalización de las categorías, pues para el autor, la manera de ser niño afecta la manera de ser alumno, y viceversa, y de la misma forma como tratamos de la pluralidad de las infancias, hay necesidad de pensar a los alumnos.

Sobre la formación de profesores para la Educación Infantil, es esencial el reconocimiento de los niños-alumnos de la EI, es preciso tener la claridad de los conceptos y concepciones que van a orientar las acciones pedagógicas, qué niños y lo que esperamos de ellos como alumnos.

La obligatoriedad de la inserción de Prácticas en Educación Infantil, de acuerdo con lo propuesto en las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía, fortalece la formación de profesores de niños. Observamos que, tanto para la Educación Infantil como los estudios desarrollados sobre los niños en los cursos de formación, pueden auxiliar en la ampliación de la comprensión sobre los niños-alumnos en la enseñanza Fundamental, con miras a la ampliación de esta etapa de la educación básica hasta el 9 año, con la entrada del niño de 6 años (Ley nº 11.274, de 6 de febrero de 2006) No olvidando que la nueva ley nº 12.796, de 4 de abril de 2013 altera el texto de la LDB 9394/96 y amplía el ingreso de los niños en la educación básica a los 4 años.

Otro aspecto relevante sobre las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía y la malla curricular vigente en el curso de Pedagogía – UEPG es la posibilidad de realizar Prácticas en el campo de la gestión educacional, cuyas experiencias en espacios de educación infantil necesitan ser tratadas en su particularidad y en la comprensión de las necesidades del niño, en lo que toca a la dirección y la coordinación pedagógica.

Así, vemos al espacio de Prácticas como fundamental momento de contacto del profesor en formación con las infancias que se construye cotidianamente, con el niño hoy. Las Prácticas Docentes pueden convertirse en un espacio de diálogo entre las teorías aprendidas y las experiencias constituidas. Un espacio donde se puedan movilizar conocimientos e invertir en otras posibilidades sobre el ser profesor en contacto con los niños-alumnos de la EI. Espacio que movilice la mirada hacia la educación infantil y ayude a percibir las minucias de esta etapa educacional. Espacio para problematizar lo vivido y movilizar otras posibilidades de inventar otros modos de ser niño-alumno. Espacio de hacerse profesor de educación infantil, y reconocer las particularidades de este alumno, sin negar la potencia del niño-alumno para el descubrimiento, las relaciones posibles. Consideramos fundamental la comprensión de la constitución del sujeto-niño, de este niño-alumno (sujeto del sistema educativo), teniendo en cuenta sus peculiaridades y capacidades. Especificidades esas que se modifican con las condiciones sociales, culturales. Prácticas que podrán actuar como motivador en búsqueda de cambios en ese espacio donde los niños cotidianamente viven, construyen culturas, interactúan con sus pares.

Al enunciar la necesidad de reconocimiento de las especificidades de educar a los niños pequeños, o esos niños-alumnos, atendemos al reconocimiento de estos como productores de culturas, que como enseña la Sociología de la Infancia y los Estudios sobre el Niño, son sujetos históricos y culturales y necesitan tener su derecho a ser niños respetado en la EI. Invertir en espacios de educación infantil donde los niños hablan, juegan, crean, y necesitan de nuevas experiencias en los espacios educativos, como venimos tratando a lo largo de la tesis. Lugares inusuales que posibiliten la atención de sus necesidades, sus potencias de aprendizaje, de experiencia y de construcción de conocimientos. Según Infantino (2013, p.18):

El espacio habla, revela, induce a comprender las ideas implícitas y las elecciones deliberadas hechas por quien lo predispuso; cuenta los pensamientos que orientan el estar de los adultos con los niños; permite imaginar los modos como niños y adultos comparten el tiempo y el espacio. Expresa una planificación y un



pensamiento educacional que permiten, si quisiera, reconocer la cultura pedagógica de aquella guardería. (INFANTINO, 2013, p.18).

Sobre el profesor de educación infantil, la necesidad de conocimiento de las especificidades sobre el niño pequeño y la relación teórico-práctica de las Prácticas, recurrimos nuevamente a Infantino (2008) cuando enfatiza que, en la educación de la primera infancia, tratar de práctica educativa es tratar de saber, saber de niños, de infancias y de educar niños pequeños. Resaltamos que la planificación, el pensamiento educacional y las formas de acción/interacción no son neutras, hay siempre un por qué en lo que hacemos o no en el espacio de la EI.

Al pensar sobre experiencia, buscamos los textos de Larrosa (2016) que nos dan elementos que nos permiten problematizar a las Prácticas, como posibilidad de encuentro con la infancia. Tratarlo como un lugar donde los académicos puedan constituirse como sujetos de la experiencia que transforma, de una poética de verdad que inquiete, ante el enigma de la infancia. Espacio donde los estudiantes de Pedagogía puedan ingresar en las prácticas con niños, permitirse estar con ellas, oír y vivir la especificidad de cada grupo, en su particularidad. Ser capturado por la poética de ser niño-alumno de la EI.

De otra manera, la articulación teoría/práctica en las Prácticas es abordada por Pimenta y Lima (2006; 2011) y Lima (2008) al defender este campo de conocimiento<sup>48</sup>, como un espacio de reflexión a partir de la realidad, como posibilidad investigativa a partir del concepto de praxis, promoviendo la intervención en la vida de la escuela, de profesores, de alumnos -niños y de la sociedad. Para una mejor comprensión de las formas de entendimiento/ organización y concreción de las prácticas, recurrimos a las investigaciones de Pimenta y Lima (2006), cuyas autoras presentan diferentes formas de pensar a las Prácticas, listadas en el cuadro que sigue:

---

<sup>48</sup> Las Prácticas son entendidas aquí como campo de conocimiento que se constituye en la interacción entre los cursos de formación y el campo social en el cual se desarrollan las prácticas educativas (PIMENTA; LIMA 2011).

**Cuadro 11: Prácticas Docentes.**

<b>La práctica como imitación de modelos</b>	<b>La práctica como instrumentalización técnica</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cualquier profesión tiene el carácter práctico, la acción.</li> <li>• Es posible aprender imitando, observando, reelaborando</li> <li>• Esta forma de aprender no es suficiente, presenta límites (aprendizaje artesanal, entiende la realidad de la enseñanza y alumnos como inmutables)</li> <li>• Las prácticas y los instrumentos tradicionalmente reconocidos son valorados por modelos eficientes, cabe a la escuela enseñar con ellos;</li> <li>• En esta perspectiva las Prácticas quedan restringidas a la observación e imitación de los profesores, sin análisis fundamentado ni contrapunto con la realidad del espacio en que se enseña.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toda y cualquier profesión requiere la utilización de técnicas, así la profesión de profesor también está compuesta por técnicas, aunque estas no sean suficientes debido a la complejidad de la realidad de la escuela.</li> <li>• En esta perspectiva las Prácticas quedan reducidas únicamente a la práctica, al aprendizaje de técnicas a ser reproducidas.</li> <li>• La perspectiva técnica en las Prácticas tiende a alejar formación/escuela, por no establecer relaciones entre las teorías del espacio de formación y la realidad de lo que ocurre en la escuela.</li> <li>• De este abordaje resuena sobre las Prácticas una visión de criticismo vacío, en un movimiento de observación y reconocimiento de prácticas rotuladas como autoritarias y tradicionales, sin mayor análisis.</li> </ul>
<b>Qué entendemos por teoría y por práctica</b>	<b>Las Prácticas superando la separación teoría y práctica</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La profesión docente es una práctica social, o sea, como tantas otras, es una forma de intervenir en la realidad social, por medio de la educación que ocurre, no solamente pero esencialmente, en las instituciones de enseñanza; la práctica es institucionalizada, son las formas de educar que ocurren en diferentes contextos institucionalizados, configurando la cultura y la tradición de las instituciones (p.11).</li> <li>• Para que se pueda interferir en las instituciones con apoyo en la teoría es preciso comprender las relaciones entre sujetos e instituciones, acción y práctica.</li> <li>• Las teorías tienen la función de iluminar y ofrecer medios de análisis, investigación y cuestionamiento de prácticas institucionalizadas y acciones de los sujetos, así es posible cuestionar las propias teorías, reconociendo su provisoriedad.</li> <li>• En el espacio de las Prácticas, la teoría posibilita la comprensión de la complejidad de las prácticas institucionales y de las acciones realizadas en la escuela, da a los estudiantes la posibilidad de prepararse para la actuación profesional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es necesario pensar a las Prácticas más allá de la burocratización, aproximando los estudiantes a la realidad, involucrándolos con el cotidiano de la escuela. EL espacio de las Prácticas Docentes carece hoy tanto de la profundización conceptual como de la mejora de las actividades realizadas en este espacio de formación.</li> <li>• Comprensión de las prácticas como posibilidad de investigación, ampliando el análisis de los contextos donde las prácticas se concretizan.</li> <li>• Las prácticas vistas como un cuerpo de conocimientos del curso de formación de profesores, como espacio de conocimiento, análisis, reflexión del trabajo docente, “de las acciones docentes, en las instituciones, para comprenderlas en su historicidad, identificar sus resultados, los impasses que presenta, las dificultades (p.21).</li> <li>• Esta perspectiva entiende que teoría y práctica están presentes tanto en la universidad, como en las instituciones-campo de Prácticas Docentes, en un desafío de intercambio, durante el proceso formativo, del que se teoriza y del que se practica en ambas.</li> </ul>

Fuente: Pimenta y Lima (2006) Organizado por la autora

Los abordajes de Pimenta y Lima (2006) son fundamentales para la comprensión de la constitución y de la implementación de las Prácticas Docentes Supervisadas en el proceso de formación de profesores. Son etapas distinguidas, pero complementarias, que necesitan ser discutidas con el fin de fortalecer a las Prácticas Docentes Supervisadas

como espacio de construcción de conocimiento, de investigación y de constitución de una otra profesoralidad.

Al pensar en la superación de las Prácticas Docentes como imitación de modelos, no negamos que los modelos puedan ser importantes, pero no son suficientes. Entendemos, siguiendo a Marcelo (1999) que estamos marcados por las vivencias como alumnos y tenemos a nuestros profesores y sus acciones pedagógicas como ejemplo. Sin embargo, se hace necesario que la Práctica Supervisada oriente para la reflexión y la construcción de una práctica que atienda las especificidades de los niños en su contexto histórico y cultural.

Al entender que hay especificidades en la educación infantil, verificamos que la Práctica Docente es un importante espacio de reflexión sobre la práctica pedagógica con el niño pequeño, en esta tesis en especial el niño jugador, que tiene un cuerpo que se mueve. Profesores competentes y que busquen la superación de la imitación de modelos, y que, por la ausencia/ fragilidad de formación específica para la EI por un largo periodo, fueron utilizadas solamente prácticas, teorías y modelos que trataban del niño en la enseñanza fundamental. Observamos cuánto dichas prácticas fueron transpuestas hacia la EI, como ya presentamos en la parte inicial de esta tesis, siguiendo los estudios de Kishimoto (1999), Rocha (1999) y Silva (2003).

Retomando el abordaje de la práctica como instrumentalización técnica discutido por Pimenta y Lima (2006) verificamos que este modelo también demarca las acciones con los niños pequeños. Observamos que, tanto en las Prácticas Supervisadas como en el cotidiano de las instituciones educativas, aún persiste un discurso de apropiación de técnicas, basado en cartillas, recetarios, materiales organizados por empresas que tienen por objeto sólo resultados de producción y registro documental.

Consideramos que la superación de la comprensión del espacio de Prácticas Docentes como instrumentalización técnica, está vinculado con el conocimiento a fondo de los niños pequeños, su potencial de acción, interacción y creación. Es importante (y por qué no decir urgente) buscar conocer más y más sobre los niños, para que sean superadas las acciones adultocéntricas, pautadas por rutinas y “actividades” minuciosamente organizadas sin mirar/oír y escuchar “la voz del niño”.

De esta forma retomamos el concepto de praxis (actividad teórica y práctica) como eje central de las Prácticas defendemos, apoyados en Romanowski (2007) que la importancia de la reflexión sobre la acción, aquí específicamente la acción pedagógica con los niños pequeños, pasa por una real articulación entre la teoría y la práctica, para propiciar nuevas formas de enseñar y aprender en la y con la Educación Infantil.

[...] entre la teoría y la actividad práctica transformadora se inserta un trabajo de educación de las conciencias, de organización de los medios materiales y planos concretos de acción; todo eso como pasaje indispensable hacia el desarrollo de acciones reales, efectivas. En ese sentido una teoría es práctica en la medida en que materializa, a través de una serie de mediaciones, lo que antes sólo existía idealmente, como conocimiento de la realidad o anticipación ideal de su transformación (VÁSQUEZ, 1968, p.207).

Buscando una práctica transformadora, consideramos que las Prácticas Docentes Supervisadas en EI cuando están estructuradas de forma articulada a las demás materias que componen el curso de Pedagogía y vinculado a las acciones de valorización del campo de la práctica/profesores de EI, puede contribuir para superar la percepción de las Prácticas Supervisadas vistas sólo como práctica por la práctica, desvinculadas del aporte teórico del resto del curso. Pimenta (1995) resalta que como todas las disciplinas de la graduación, la asignatura de Prácticas es una actividad teórica, de conocimiento y establecimiento de finalidades en el proceso de EI, índice de calidad de la formación como parámetro *incuestionable* de calidad es importante ya desde la presentación del documento, puesto que en el transcurso del texto defendemos lo que consideramos diferencial de la educación infantil, específico, propio de este nivel de enseñanza, debido a pluralidad de los niños, sus edades, culturas así como lo ya comprobado, por tantas teorías y teóricos de la educación de niños, el desarrollo físico y cognitivo que ocurre entre 0 y 6 años de edad e formación del profesor. Es una actividad instrumentalizadora de la praxis, que puede colaborar para transformar la realidad existente.

Estudios de Infantino (2013) han presentado resultados significativos sobre las prácticas desarrolladas mediante la aproximación/interlocución entre la universidad y la escuela, propiciando nuevas comprensiones de los roles de todos los involucrados en las acciones de Prácticas.

[...] las Prácticas evidencia un ámbito formativo con elevadas potencialidades, no cerrado en sí mismo, colocado en el cruce de múltiples dimensiones, caracterizado por procesos de varias naturalezas: no sólo formativa, sino también institucional, organizacional y, no menos importante, de políticas de las guarderías; a la vez, emergen cuestiones heurísticas amplias, relativas a las finalidades y a los objetivos educacionales de las Prácticas para los estudiantes y para las figuras de las educadoras tutoras de guardería, por ejemplo [...]. (INFANTINO, 2013, p. 11).

Para Infantino el espacio de Prácticas es comprendido como un contexto formador teórico-práctico, quebrando la implícita suposición de que un momento teórico debe prevalecer sobre el práctico” (2013, p.10). Entendemos que la problematización sobre las experiencias vividas en campo de Prácticas, cuando se apoyan en estudios sobre y con

los niños, las infancias, las políticas y prácticas pedagógicas de educación infantil. De algún modo, tales reflexiones brindan al estudiante elementos teórico-metodológicos, para que en lo cotidiano de la docencia pueda escoger, construir la mejor forma de ser profesor de niños.

En este estudio, las cuestiones que dicen sobre las Prácticas Supervisadas, como parte del campo de investigación, son tratadas como un espacio de encuentro del estudiante de Pedagogía con el niño, con el alumno de EI y sus particularidades. Un espacio para repensar, cuestionar y dialogar con lo que es aprendido durante los años de formación, aproximando teoría y práctica, aquí específicamente sobre juego, cuerpo y movimiento, como propone Pimenta y Lima (2016) e Infantino (2013). Entendemos que esta posibilidad de reflexión y diálogo es fundamental para que una posible investigación se instaure a medida que el alumno interroga a la práctica.

Creemos en Prácticas Docentes Supervisadas como *locus* de formación del profesor reflexivo-investigador, de aprendizajes significativos de la profesión, de cultura del magisterio, de aproximación investigativa a la realidad y su contexto social. Reafirmamos nuestro concepto de Prácticas, como campo de conocimiento, que envuelve estudios, análisis, problematización, reflexión y proposición de soluciones sobre enseñar y aprender, teniendo como eje la investigación sobre las acciones pedagógicas, el trabajo docente y las prácticas institucionales, situadas en contextos sociales, históricos y culturales (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 61).

Al compartir el cotidiano de las Prácticas Docentes en la EI, verificamos que este momento de la formación inicial se constituye como un espacio de construcción de la identidad, de profesoralidad, mediante la aproximación a la realidad del espacio educativo. Es el tiempo en el que los alumnos de Pedagogía movilizan los conocimientos producidos en el curso, articulándolos a los saberes traídos de sus experiencias escolares y confrontándolos con lo cotidiano de la Educación Infantil, sus niños y particularidades educativas, con el fin de construir propuestas de intervención. Dialogar con lo que sabe, dice y vive (vivió) en la escuela/institución educativa pasa a constituirse como valioso espacio de indagación, problematización y construcción de conocimientos para el futuro profesor.

Para Drumond (2014) al hablar de formación de profesores, afirma que las asignaturas curriculares, así como las prácticas, constituyen complejos mecanismos de formación inicial. Para la autora, la práctica va más allá de una etapa de la formación profesional, pues representa un importante momento de estudio y reflexión, al que comprendemos como espacio de diálogo y construcción de conocimientos con y sobre los

niños pequeños. Reiteramos en esta tesis que la Práctica Supervisada puede ser un significativo espacio para que el estudiante se reconozca como jugador, como un profesor que tiene en cuenta que el niño tiene un cuerpo que se mueve.

Retomamos el abordaje de Marcelo (1999) al llamar a la reflexión sobre el tiempo pasado dentro de la escuela y la repercusión de este tiempo/aprendizaje en el que se piensa sobre la actuación del profesor. Así, es importante considerar las experiencias lúdicas de nuestros estudiantes, para que ellos puedan problematizar su acción frente a los niños-alumno de la y en la educación infantil. Que este aprenda a oír y a percibir a los niños sus historias sobre sus juegos en el contexto actual. Pero que ese profesor también pueda en su formación rescatar sus propios juegos, pensar sobre lo que lo llevó a la Pedagogía, y qué relación tiene todo eso con su modo de ser un niño que juega. El rescate de las historias de vida en la formación del profesor-jugador es destacado por Fortuna (2011), que resalta la importancia de la ludicidad a lo largo de la vida, como postura de relación con el conocimiento en el transcurso de todo el proceso formativo.

En los dichos de los alumnos observamos que para ellos las Prácticas pueden propiciar este espacio de reflexión entre sus diferentes experiencias, con el fin de aproximar y fortalecer sus acciones como futuro profesor. Problematicar los conocimientos necesarios para actuar con los niños pequeños, instigándolo a desmitificar y deconstruir modelos, patrones y formas establecidos en las prácticas pedagógicas con niños.

Apoyados en Roca y Ostetto (2008) entendimos que la Práctica Supervisada constituye un espacio de reconocimiento de lo que es propio/específico de la Educación Infantil y que permite la “constitución de un proyecto que considere a los niños como referencias en la dinámica de las relaciones pedagógicas de propuestas educativas para la infancia”. (ROCHA; OSTETTO 2008, p.103).

Entendemos a partir de la investigación y de las experiencias vividas que podemos, como profesoras de Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Infantil, acompañar tal formación en sus inseguridades, inquietudes y en el proceso de inserción en el espacio escolar de niños pequeños. En ese momento de formación es posible construir proyectos e intervenciones que traigan elementos importantes para, por un lado, indicar las posibilidades de abordaje teórico, y por el otro, fundamentar lo que se piensa sobre los niños y la EI. Es interesante la discusión trabada en el momento en que los estudiantes retornan de los campos de prácticas, sus consideraciones nos permiten pensar cómo ven y comprenden a los niños, la educación infantil y todas sus particularidades, destacando aquí que esté atento al juego, el cuerpo y el movimiento.

La Práctica Docente Supervisada no presenta un carácter aplicación, prescriptivo y normativo de las prácticas de educación y cuidado de los niños de cero a seis años. Al contrario, se abre como posibilidad para los educadores en formación, de ejercitar la mirada y experimentar, ver más allá de lo aparente, en la compleja configuración del cotidiano infantil. Más allá de una programación de actividades y organización de rutinas, el plan de la acción pedagógica se constituye en una dinámica permanente de sistemáticas intervenciones y repropósitos pautados por un continuo proceso de investigación del universo infantil. (ROCHA; OSTENTO, 2008, p.105).

Las consideraciones de Rocha y Ostetto (2008) refuerzan a los escritos de Pimenta y Lima (2006) y nos ayudan a comprender a las Prácticas Supervisadas, sus comprensiones y posibilidades. La expresión “ejercitar la mirada y experimentar” fortalece la búsqueda por lo inédito, por las nuevas posibilidades de intervención con los pequeños, más allá de modelos y técnicas.

Consideramos que la posibilidad de adentrar en el “universo infantil” es una de las más valiosas contribuciones del espacio de Prácticas, estar con los niños y permitirse jugar, cantar, bailar, correr, crear, contemplar, cuestionarse a sí mismo y al mundo. Destacamos, sin embargo, que algunas situaciones vividas en campo de Práctica muestran, en vez de posibilidades de una investigación, un rígido ordenamiento de la cotidianidad de la EI. Los estudiantes traen a la discusión que existe un encuadramiento de los tiempos, de los espacios y de las relaciones que tienden a distanciarlos de los niños. Niños que cotidianamente viven una rutina adultocéntrica que los coloca a decidir esto o aquello (*o come todo o no juega; o termina de una vez o no termina más; si no junta eso ahora mañana no juega; si se queda conversando termina el tiempo y queda sin comer*). Como también ya apuntamos en la tesis.

Eso nos lleva a discutir la importancia de profundizar en la asignatura de Prácticas los estudios/diálogos sobre lo que pensamos sobre los niños y las posibilidades de acción/interacción en nuestro trabajo de constitución de niños jugadores.

Por medio de las experiencias con prácticas en la EI, Drumond (2013) enfatiza la importancia de una pedagogía centrada en el niño, que denomina de “forma educación infantil” para los niños pequeños. Esta está articulada con la revisión de la formación de profesores de niños de 0 a 6 años, puesto que “En la Educación Infantil, lo que debe estar en evidencia es el protagonismo de los niños. El hecho de preceder a la escuela de Enseñanza Fundamental no debe retirar de la Educación Infantil aquello que la singulariza” (DRUMOND, 2013, p. 197).

El ir y venir de las Prácticas nos lleva a nuevos haceres, nos moviliza a pensar el proceso de formación como un todo, con el fin de fortalecer las bases conceptuales y

reflexivas que sostienen la formación del profesor de Educación infantil en lo que refiere a quién es el niño, lo que es la infancia y lo que envuelve tratar de educación infantil en su totalidad y a favor de una calidad educativa. Las miradas y voces provenientes de las vivencias durante las prácticas nos revelaron lo que comprenden los académicos de Pedagogía sobre el juego/cuerpo y movimiento.

#### **5.6.1 Juego, cuerpo y movimiento como ejes de formación para la actuación con el niño pequeño.**

La investigación realizada al iniciar el estudio (apéndice 1- p. 241) con el fin de delimitar el estado del conocimiento sobre el juego, el cuerpo y el movimiento en la formación de profesores nos indican que hay necesidad de mejorar los abordajes y ampliación de los estudios específicamente en la Pedagogía, cuyo número de investigaciones es reducido frente a la amplitud y relevancia del tema.

Los datos obtenidos con los estudiantes investigados, nos indican algunos avances en las discusiones relacionadas con el juego en la formación inicial, así como la necesidad de mejora y ampliación de los abordajes sobre los niños pequeños, y así, del juego, del cuerpo y del movimiento. Enfatizando la importancia de tratar de cuerpo y movimiento en la Pedagogía con el fin de mejorar las prácticas en la Educación Infantil, traemos las reflexiones de Berwanger (2011, p.64):

Reitero que el movimiento humano no constituye propiedad de la Educación Física, ni puede ser concebido en la escuela de Educación Infantil como conocimiento exclusivo del profesional de Educación Física, pues los niños se valen de él en todo el momento, como un recurso empleado en la comprensión del medio en que se inserta, para expresar su pensamiento y también experimentar relaciones comunicacionales con personas y objetos que forman parte de su día a día. Sin embargo, la Educación Física aparece como el área del conocimiento que promueve innumerables discusiones y promueve reflexiones pertinentes acerca de las variadas posibilidades de utilización del cuerpo en movimiento en la Educación Infantil.

Y como los estudiantes perciben la relación entre juego, cuerpo y movimiento, es lo que venimos discutiendo a lo largo de la tesis. Lo que nos remite a Carlos Marcelo (1999) al tratar de la influencia de los años vividos en la escuela y del conocer “de escuela” en las prácticas de los profesores.

La investigación de Oliveira (2010, p.41) nos posibilita reflexionar sobre las marcas dejadas por la visión de Educación Física de los profesores:



Siguiendo esa investigación, se puede añadir que la propia visión de Educación Física de las profesoras, muchas veces construida a partir de sus vivencias y experiencias, puede interferir en la importancia o no que las mismas dan al componente —movimiento, en el contexto de sus prácticas pedagógicas. Tal hecho, aliado a la formación profesional que no trata el movimiento como un conocimiento tan importante como los demás, perpetúa las visiones prejuiciosas y simplistas, que colocan al cuerpo como instrumento del intelecto, siendo el movimiento utilizado con la finalidad de recreación o para descargar la energía de los niños.

Formar profesores que piensen el cuerpo y movimiento integrando el juego requiere atención a las marcas traídas en sí, de esta escuela que encuadra y disciplina, con el fin de romper paradigmas naturalizados en las acciones de restricción, inmovilidad y castigo del cuerpo y de los comportamientos. Sobre la acción en la formación de profesores y repensar sus haceres, Berwanger (2011, p.142) alerta: “la formación para la docencia tiene poca influencia sobre lo que piensan, creen y sienten las alumnas y ellas acaban por terminar su formación sin tener sus creencias anteriores modificadas”.

En esta perspectiva de mejoramiento de sí, apoyados en Larrosa (2002; 2016) al tratar del significado de la experiencia que toca y nos moviliza, traemos algunos datos para reflexionar aún más sobre lo que nos dicen los investigados sobre la comprensión (y las experiencias formativas)., cómo hablan de la relación entre juego, cuerpo y movimiento, la contribución del juego y las experiencias, reflexiones, y cuestionamientos provenientes de las Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Infantil.

El espacio escolar al que ingresamos a través de las Prácticas posibilitó a los estudiantes el contacto con modos de registrar, la práctica pedagógica trazar otras formas de actuar con niños y reflexionar sobre cómo se constituye, se organiza, se trabaja con el proceso de formación inicial de los niños. En este sentido, el registro hecho en el diario es un importante instrumento de comprensión para pensar el proceso de formación del estudiante-profesor, Se constituye, por lo tanto, en una herramienta de registro no sólo de sus impresiones/experiencias, sino también de los saberes, de los tiempos vividos con los niños, de los espacios educativos y de las prácticas vividas.

Es a través de los registros y reflexiones elaborados durante las Prácticas Docentes Supervisadas en la Educación Infantil que buscaremos elementos que nos auxilien en la comprensión que los académicos de tercer año del curso de Pedagogía-UEPG (promociones 2015 y 2016) presentan sobre el juego, el cuerpo y el movimiento, entendiendo que los relatos y análisis que componen los diarios de a bordo permiten al futuro profesor la aproximación entre teoría y práctica y la reestructuración y/o fortalecimiento de los conceptos tratados durante su formación.

Las voces de los estudiantes de Pedagogía y sus miradas sobre el juego, el cuerpo y movimiento en la Educación Infantil que emergen del espacio de Prácticas Docentes Supervisadas, fueron obtenidas de los escritos en diarios de a bordo.

Diario de a bordo o diario de campo. El diario de campo consiste en el registro completo y preciso de las observaciones de los hechos concretos, acontecimientos, relaciones verificadas, experiencias personales del profesional/investigador, sus reflexiones y comentarios. El diario de campo facilita crear el hábito de observar, describir y reflexionar con atención los acontecimientos del día de trabajo, por esa condición él es considerado uno de los principales instrumentos científicos de observación y registro y una importante fuente de información para un equipo de trabajo. (FALKEMBACH, 1987, p.19). [...]. Los hechos deben ser registrados en el diario inmediatamente después de la observación para garantizar la fidelidad a lo que se observa [...] (idem., p.24).

Dicho instrumento fue utilizado por los estudiantes durante las Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Infantil para sus registros y reflexiones, durante el proceso de inserción en la institución educacional. Registro de sus observaciones/inmersiones en el cotidiano de la EI, modo de componer relatos, cuestionamientos y posibilitar reflexiones tejidas durante y después de ese periodo de Prácticas. Los escritos de Torres (1986) y Lengoy y Arruda (2004) contribuyen a la comprensión del diario de a bordo como instrumento de formación de profesores. Según los autores este formato de registro constituye un instrumento que colabora en la búsqueda de la identidad profesional por medio de aproximaciones sucesivas y críticas permitiendo reflexión cotidiana sobre la acción del profesor. Para los autores el diario posee carácter descriptivo-analítico, investigativo y de síntesis, cuyas impresiones y vivencias descritas ayudan en la construcción y reconstrucción de conocimientos. En lo que se refiere al tema de ese estudio, una académica señala,

[...] con base en las Prácticas yo nunca tuve oportunidad de observar el juego como práctica pedagógica, la cual es fundamental para el desarrollo del niño. El juego siempre era pensado como actividad libre si sobrara tiempo en la planificación y sin orientación pedagógica (Gabriella)

Elementos del diario de Gabriella nos remiten a Zabalza (1994) cuando afirma que los diarios constituyen registros de los profesores sobre lo que va aconteciendo en sus clases. El autor destaca que los diarios contienen dos variables básicas, la riqueza informativa (es tanto más rico cuanto más polivalente sea la información contenida, enlazando el objetivo descriptivo y el reflexivo personal) y la sistematicidad de las observaciones recogidas (que permitan lectura diacrónica, para comprender y analizar los

hechos descritos). En consonancia con el autor, mientras el profesor escribe sobre su práctica, puede reconstruir su práctica profesional por medio de la reflexión.

Sobre la contribución del diario en el proceso formativo, recurrimos a Pórlan y Martín (2000) cuyos autores enfatizan la reflexión sobre la práctica y la promoción de conciencia sobre el proceso de evolución y sus modelos, permitiendo “tomar la realidad escolar como compleja y cambiante, favoreciendo el tratamiento a través del análisis y acompañamiento de la misma”. (PÓRLAN; MARTÍN, 2000, p.32).

Así, el uso del diario de a bordo en el espacio de las Prácticas Supervisadas pueden contribuir para que los registros de las experiencias de inserción y observación permitan reflexión y reorientación de prácticas/posturas a ser pensadas y delineadas para el tiempo de docencia.

Cuando hablamos de formación docente se entiende que el periodo de Prácticas es esencial para la formación académica pues proporciona un aprendizaje que solamente con la teoría no se puede obtener, pues nos trae experiencias necesarias para la formación. El campo de Práctica en el que estuve inserta me trajo muchos aprendizajes que proporcionaron a mi caminata académica reflexiones sobre lo que fue visto y la teoría estudiada en sala. (Registros- Betina)

La asignatura de Prácticas es responsable por gran parte de los aprendizajes de los alumnos en proceso de formación académica y profesional. Durante ese momento el alumno aprende a investigar, intervenir y reflexionar sobre la realidad vivida. (Registros-Gabriella)

Reconocer los problemas, investigar, retomar conceptos y preparar nuevas intervenciones son posibilidades de uso del diario de a bordo, que para los autores orientan a pensar lo que se tiene que hacer para interferir en la realidad. (PÓRLAN; MARTÍN, 2000). Para Torres (1986) el diario consiste en:

[...] elemento activo en la toma de decisiones sobre lo que es importante o no en la sala de clase, dejando de ser una persona que está constantemente en peligro de caer en la rutina. En suma, para parar de hacer "lo que siempre fue hecho". Cuando las rutinas se hacen maestras de nuestro comportamiento la realidad también es percibida como problemática. Así, las cotidianidades orientan nuestro comportamiento en una dirección sobre las muchas que son teórica y prácticamente posibles. Nosotros tendemos a olvidar con frecuencia que la práctica que ahora ejercemos en el aula es sólo una entre muchas otras alternativas posibles; alternativas que no solemos ni siquiera considerar. (TORRES, 1986, p. 52).

Consideramos válido traer al texto la contribución de Holly (1995) sobre los profesores y la escritura de diarios:

Los educadores que optaron por la elaboración de diarios profesionales y personales eligieron observarse a sí mismos, tomar la experiencia en

consideración e intentar comprenderla. La escritura de diarios biográficos se constituye en 'escritura sobre la vida' (bios - vida, graphia - escritura), intentando comprender y articular las experiencias de otra persona. La escritura de diarios autobiográficos involucra el proceso de contar la historia de su propia vida. La escritura de diarios biográficos y autobiográficos incluye, generalmente, la reconsideración y la reconstrucción de la experiencia a partir de la historia de una vida, ya sea la suya (autobiografía) o la de otras personas (biografía). Una de las diferencias entre la teorización normal, o cotidiana, del profesor y la escritura sobre sus propias experiencias, pensamientos y sentimientos, es que esta última tarda mucho más tiempo. Hay más tiempo para observar y reflexionar sobre lo que se escoge para ser contado. (HOLLY, 1995, p.101).

Reiteramos la importancia del volcarse hacia la experiencia en un carácter reflexivo, que permite articulación con la teoría, en un espacio cuestionador y formativo. Sobre la reflexión, Lopes (1995) considera que la escritura reflexiva permite practicar análisis y razonamiento, haciendo con que el estudiante explore por sí mismo su actuación, y al profesor formador los registros le suministran el medio para cuestionar y apoyar el pensamiento reflexivo, el registrar instiga a “redescubrir caminos recorridos, escenarios y hechos vividos por una determinada persona en diferentes tiempos y espacios, encaminándola a una reflexión sobre la propia actuación” (SOUZA; CORDERO, 2007, p. 46). Veamos lo que nos relata Gustavo:

Se concluye a partir de las experiencias de Prácticas que la Educación Infantil es el campo más importante de la Educación Básica, pues ésta en su complejidad e importancia constituye al sujeto niño como ciudadano de derechos reconociéndolo a partir de sus especificidades y limitaciones como ser social e histórico cultural. De esta forma es necesaria una atención mayor al campo de la Educación Infantil principalmente al proceso de formación de los profesionales que en ella van a actuar, posibilitando un proceso formativo que inicia en la Universidad y sigue hasta el fin de la carrera de este profesional. (Gustavo)

Así, el tiempo de las prácticas docentes nos permite otras y diferentes experiencias, el ejercicio del oficio docente, como resalta Antelo (2011). Estas experiencias son el ejercicio de lo aprendido, un campo de posibilidades para aciertos y errores, reflexiones e indagaciones, teniendo como soporte al profesor de los niños. De esta forma, las prácticas son el tiempo de practicar en el sentido de probar, experimentar, ensayar y no solamente aplicar. Hablamos de la práctica como aquella que conduce hacia la reflexión, la indagación, el análisis y el aprendizaje (ANTELO 2011).

Los dichos de Gustavo y los registros de sus prácticas de docencia nos indican el impacto en la experiencia de la docencia con niños en su proceso de formación profesional. Sobre los registros de las experiencias de Prácticas, Drumond (2013) considera que esta construcción escrita, juntamente con los seminarios, validan la importancia de la observación, documentación, reflexión y discusión en ámbito colectivo,

como parte del proceso de formación de profesores, para la construcción de saberes sobre los niños.

En esos episodios de reflexión, a través de citas directas de los alumnos-profesores podremos conocer no sólo sus reflexiones sobre su aprendizaje, sus experiencias, actitudes, creencias, conocimientos y prácticas (en la perspectiva de actores). También pensar sobre cómo reflexionan sobre ese proceso y cómo la reflexión sobre uno de esos aspectos desencadena la reflexión sobre los otros. Podremos conocer aún como la reflexión sobre el aprendizaje lleva al alumno profesor a la reflexión sobre la práctica y cómo sus vivencias, como alumno y como profesor, están presentes en la reflexión. (DARSIE; CARVALHO, 1996, p. 98).

### **5.6.2 De las Prácticas Docentes y el juego, el cuerpo y el movimiento.**

Las Prácticas Docentes Supervisadas buscaban posibilitar que el estudiante en formación prestara atención a una de las particularidades de los niños pequeños. Pudiera ver cómo el lenguaje según estudios de Garanhani (2002; 2005; 2010; 2012) y Berwanger (2011), se presentaba en el trabajo con los niños pequeños. Como este se constituye como algo que se instituye con la premisa de que, mucho antes del lenguaje verbal, es por el cuerpo que a los niños se comunican, expresa sentimientos, sensaciones y necesidades.

De acuerdo con las autoras, en la práctica docente con niños el juego es un principio pedagógico, y es él el responsable por la integración presentada en la figura anterior. El movimiento del cuerpo está directamente relacionado con las posibilidades de jugar.

[...] jugando en actividad de intenso movimiento corporal, el niño desarrollará los diferentes aspectos de su formación, inclusive físicos y motores, a la vez, podrá ser llevado a entender que esos movimientos tienen significados, pues se manifiestan con objetivos de expresión y comunicación (GARANHANI, 2012, p.68).

Cuando les preguntamos acerca de sus experiencias con el juego en el espacio/tiempo de las Prácticas Docentes en Educación Infantil, más allá de las respuestas obtenidas vía cuestionario, también articulamos registros provenientes del análisis de los diarios de a bordo. Tales datos podrían revelar elementos significativos de discusión entre formación y experiencias de juego.

Los estudiantes destacan que los tiempos de Práctica Docente posibilitaron experiencias poco diversificadas en cuanto al juego, el cuerpo y el movimiento, marcadas en su mayoría por el “juego libre ocupando tiempos libres”.

[...] diferente de la amplitud pedagógica que el juego dispone para la docencia en la educación infantil, en mi experiencia viví prácticas restrictivas y de formas poco orientadas hacia el juego en la visión de la profesora regente donde las Prácticas fueron realizadas era utilizado como relleno del tiempo ocioso de los niños (Claudia)

Sobre la recurrencia de este juego libre, presente en el abordaje de Claudia, el mismo ya fue señalado por Camargo (2011) cuando discutimos los fundamentos del niño protagonista y productor de cultura, Entendemos la EI como espacio de convivencia y desarrollo pleno, en el cual este formato “libre” de juego poco contribuye para atender las necesidades y especificidades del niño pequeño, así como para la exploración/ampliación del lenguaje corporal.

Los textos de Martins Filho (2013) nos posibilitan reflexionar sobre el tiempo en la Educación Infantil, a veces apresurado, a veces sin nada para hacer. Al tratar de situaciones en el momento del parque, destaca que las profesoras “se quedaban mucho tiempo en la inercia o sólo controlando e impidiendo a los niños de hacer algunas cosas” (p.144). Problematicamos dicha libertad cuando son los profesores quienes eligen los juguetes para jugar, por ejemplo. Es el adulto que dirige sus juegos y acciones. ¿Qué hora del juguete libre es esa?

Aunque el término “libre” utilizado por los académicos retrate la nomenclatura destinada a este jugar en las instituciones de EI, nos preguntamos sobre qué se entiende por “juego libre”. Pensamos aquí en la definición de libre, que de acuerdo con el Diccionario Aurélio de la Lengua Portuguesa tiene como definición:

1.que puede disponer de su persona; que no está sujeto a ningún señor; [...] 5. Que tiene el poder de decidir por sí mismo; independiente [...] 14 Desregulado, descomedido, licencioso [...] 15. Espontáneo, natural.[...] 16 Que no tiene límites, inmenso, infinito.

Todavía en el ámbito conceptual, recurrimos a Castro (2009), con el objeto de discutir la libertad fundamentada en los escritos de Michel Foucault. En el Diccionario Foucault, encontramos referencias las prácticas de libertad, definidas como “de la forma que podemos dar a la subjetividad” (CASTRO, 2009, p. 247).

Así nos preguntamos: ¿Como los niños se constituyen a sí mismos, viviendo esta forma de juego libre? ¿Qué otras posibilidades podrían ser exploradas? ¿Qué otra

conciencia de sí puede constituir el niño en la medida en que puede tener otras experiencias, de la experiencia dicha por Larrosa, que mueve, que cambia, “que me pasa”? No caben en esta tesis todas las respuestas, pero esa inquietud nos lleva a defender la formación de profesores jugadores, *crianceros y preguntadores*<sup>49</sup>. Traemos aquí la provocación de Dornelles (2001, p.103) de la cual compartimos: “Garantizo que todo el mundo juega si tú juegas”.

Los estudios de Oliveira (2010) ya discutían la incomprensión de la multiplicidad de formas de expresión del niño, y de esta incomprensión según la autora, derivan una serie de reduccionismos educacionales que comprometen su formación. Muchas veces los profesores no se dan cuenta que los niños por ser sujetos jugadores, hacen uso de un “lenguaje corporal expresado en la motricidad del niño [y que este] no debe ser dejado de lado, como si los aprendizajes significativos estuvieran sólo vinculados al lenguaje escrito o al dominio intelectual” (OLIVEIRA, 2010 p. 22).

De la misma forma, Freitas (2008) contribuye con las discusiones referentes la infancia/cuerpo/lenguaje al considerar que la observación del cuerpo del niño en la escuela de Educación Infantil remite a observar el lenguaje del niño con el mundo.

Las diferentes expresiones del cuerpo del niño en busca del conocimiento acontecen como *lenguaje* y este puede manifestarse en gestos, en movimientos intencionales en dirección a los objetos, a los compañeros y, con base en ellos, en los dichos, en los cambios de mirar y de sentimientos. Todas esas expresiones están impregnadas de significados y sentidos históricos, sociales y culturales. (FREITAS, 2008, p. 54).

Resaltamos que la incomprensión sobre el juego, el cuerpo y el movimiento relatada por los estudiantes en términos de “jugar libre”, se distancia de lo que entendemos como lenguaje, protagonismo, apropiación y construcción de cultura, explotación de posibilidades para y por los niños, ya que se repite siempre de la misma forma, con las mismas estructuras y con las mismas intenciones de ocupación de tiempo libre en la rutina de la EI.

Podemos señalar aquí una visión de práctica pedagógica adultocéntrica, cuyos intereses y tiempos son organizados para atender la necesidad del adulto, como discuten

---

<sup>49</sup> El término “criancera” aparece en los escritos de Katz (1996) en la tentativa de expresar la positividad fundante de la infancia, la inexistencia de caminos predeterminados a continuación o algo determinado a hacerse, en este caso, nos remitimos a profesores que estén abiertos a lo nuevo, a los desafíos de la docencia con niños; “preguntadores” es utilizado por la autora para demarcar la necesidad de cuestionar, para impulsar nuevas posibilidades.

Carvalho (2005) y Beber (2014) y este juego se trata más de libertad para el adulto de que para el niño.

Es posible en los discursos percibir también, una fragmentación entre los tres ejes (jugar-cuerpo y movimiento) que creemos ser proveniente de la histórica separación entre actividad intelectual y corporal, así como de entender al juego como actividad descomprometida, cuya práctica está pautada por actividades para ocupar los tiempos de la rutina escolar. Carvalho (2005) discute aspectos relevantes de la rutina escolar, en una perspectiva de poder y control de los niños y sobre los niños, que recae sobre los cuerpos, enmarcados en tiempos y actividades predeterminadas.

Martins Filho (2013) aborda la problemática de la rutinización de lo cotidiano, cuya ausencia de problematización aniquila otras posibilidades de vivir la vida de forma auténtica lo que empuja al niño a una monotonía de interacciones y relaciones. “Automatizando la vida cotidiana, imposibilitaba a la mayoría de las profesoras de depararse con el inesperado, la innovación, lo insólito y lo extraordinario presente en las minucias de la práctica de la docencia” (MARTINS HIJO, 2013, p. 110). Entendemos que esta rutinización de lo cotidiano también construye una rutinización del juego, que tiende a reducir las posibilidades y el encanto de tan importante práctica criancera.

Como se refieren Silva y Rosseti-Ferreira (2009) no queremos hacer del profesor el lobo feroz de la Educación Infantil, sino, en una perspectiva de reconocimiento del contexto de la Educación Infantil, trazar nuevas posibilidades que entiendan de escuela, de niños y de profesores de niños, sus deseos, conocimientos y particularidades.

Con el fin de no convertirnos aquí en el *lobo feroz* de la investigación sobre el juego, el cuerpo y el movimiento, consideramos relevantes algunas informaciones sobre los contextos de los cuales son provenientes los datos/discursos de los académicos, específicamente el campo de Prácticas Docentes Supervisadas. Sumando las prácticas vividas por diversos académicos dentro de los CMEIS durante los años de 2015 y 2016 tenemos un largo periodo de inserción en la Educación Infantil, resaltando que en diferentes períodos del año, muchas veces en las mismas instituciones, los discursos sobre juego libre se repiten.

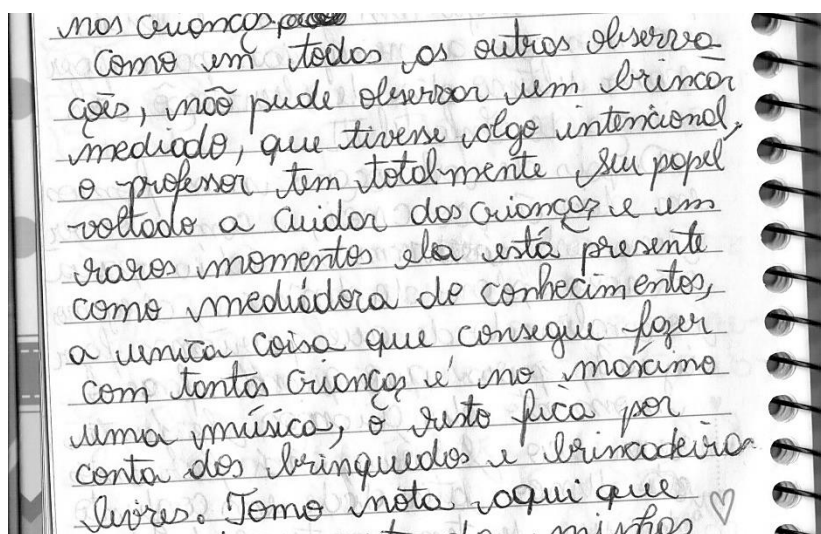
Otro punto relevante destacado por la investigación son las condiciones de trabajo de los profesores, donde verificamos la existencia de hora-actividad para planificación y organización del trabajo pedagógico. Observamos que hay una significativa cantidad de material pedagógico como juguetes, libros, juegos, etc. disponibles en el espacio físico. También que ese espacio observado es estructurado dentro de las necesidades del rango



etario atendido, ya que la mayoría de los edificios poseen una estructura que posibilita prácticas diversificadas y promoción del juego en espacios diferenciados.

Retomamos las definiciones de libre derivadas del diccionario y resaltamos cuanto importante pensar en lo “libre” como poder de decisión, ya que los niños al jugar quedan sometidas a espacios delimitados y a elementos restringidos, que van contra la necesidad del niño pequeño, como ya apuntaban los trabajos de Camargo (2011) y hoy retornan a la discusión, ahora bajo las miradas y discursos de los estudiantes de Pedagogía:

Imagen 12: Diario de a bordo 01



Fuente: Registros -Nicole

Reforzando los registros de Nicole, muchas veces, la falta de implicación y atención de los profesores al jugar es tratada también por otras estudiantes, retomando la idea de libre como descompromiso del adulto o al servicio de la rutina y organización de los adultos. Para Bianca, “el juego es despreciado por los profesores, es tenido como un momento de desborde, en el que ellos quedan libres y no tiene ninguna orientación, de poca importancia, aunque en el discurso de los profesores sea lo contrario”.

Ya en los escritos de Camila nos indica que “[...] el juego como pasa tiempo, matar tiempo en el que ellas dejaban a los niños jugando, hacían otras cosas”, más allá de la constatación del juego llenando espacios de lo cotidiano de la EI con el fin de atender las necesidades del profesor, sin preparación, posibilidad de elecciones e implicación. La estudiante remarca la repetición de estas prácticas durante todo el periodo de Prácticas. Sobre el cuerpo, Camila escribe: “el cuerpo y movimiento era dejarlos afuera, sólo correr.

En el patio, en el parque, sin actividades de danza, expresión, teatro, la propia música, nada de percibir en el cuerpo y lo que podían hacer”.

El abordaje de las estudiantes resalta el juego como recreación y la inquietud sobre la fragilidad de las prácticas experimentadas, citando posibilidades de actividades corporales que podrían componer las prácticas pedagógicas en la EI, así como marcan la ausencia de participación del profesor. Es posible que tales consideraciones estén vinculadas a conocimientos contruidos a lo largo de la formación que, ahora confrontados con la práctica, pueden hacerse experiencia sobre jugar en la EI, experiencia que así como desestabiliza puede impulsar a otras prácticas.

Tratamos como experiencia a la reflexión proveniente de la práctica y el anhelo de ofrecer nuevas alternativas para los niños, discutidas y delineadas en el proceso de planificación de la docencia por este estudiante. La ausencia de posibilidades de movimiento es percibida y relatada:

En la observación de la docencia (*el juego*) queda un poco de lado, el cuerpo en movimiento tampoco es muy estimulado, la cuestión práctica del juego y del cuerpo en movimiento, lo que yo percibo es que no es estimulado (Entrevista – Camila).

Es importante destacar que no estamos contra el juego libre, sino que discutimos lo que se entiende por esta forma de jugar, frente a la riqueza del jugar por jugar, explorar espacios, materiales, relacionarse, que parecen estar limitadas en las situaciones descritas. Traemos las contribuciones de Dornelles (2001) al tratar de la importancia del jugar por jugar, del placer inherente a jugar, que se constituye también de mirar, disfrutar, del experimentar que integra la infancia, en la construcción de los niños jugadores.

Consideramos que la forma como el juego “libre” viene ocurriendo, está estructurada en regulaciones, control, segmentación de los sujetos, de los tiempos, de los espacios y ausencia de recursos que amplíen las posibilidades de jugar. Así, la “libertad” descrita en este modelo de juego apuntado por los académicos, parece ir al extremo de la no directividad, de comprensión equivocada, presentándose rutinariamente de la misma forma. Debemos comprender que los niños, aun para jugar necesitan de espacios diversificados, ricos de posibilidades y en algunas situaciones preparados para atender la edad y seguridad del niño, estar atentos a la construcción de espacios que presenten desafíos y que puedan ser incrementados y modificados a lo largo del año lectivo.

Jardines, césped, pasillos, plazas, espacios compartidos con otras escuelas<sup>50</sup>, pueden ser incorporados al cotidiano del juego, así como el jugar con niños de diferentes edades, con los profesores de otras salas.

Las miradas sobre la educación de los niños pequeños en instituciones educativas, que consideren la mediación del cuerpo y del movimiento en los procesos de aprendizaje y desarrollo del niño deben ser múltiples, en el sentido de comprenderse las diversas cuestiones relacionadas. Se puede cuestionar: ¿los tiempos y espacios en las instituciones de Educación Infantil son realmente los tiempos y espacios de los niños? (OLIVEIRA, 2010, p.109).

Ampliando las reflexiones tejidas por Oliveira (2010) buscamos en los estudios de Moreira, Almeida y Vasconcellos (2012) algunas contribuciones relevantes para pensar tiempos/espacios. Para las autoras, los lugares están marcados por significados, de acuerdo con la matriz cultural de cada sujeto, sus afectos y percepciones, espacios pueden significar la libertad de producción de los diferentes lenguajes (movimiento, juegos, oralidad) o la represión de las mismas. La organización de los espacios, así como orienta las acciones del sujeto, también permite modificación, innovaciones y osadías, pues los mejores lugares para la infancia no están listos sino en permanente elaboración.

Al pensar en las posibilidades corporales del juego, recurrimos a Berwanger (2011) que destaca que es importante que el profesor de EI structure ambientes que favorezcan o delimiten acciones y experiencias en los espacios de las instituciones, destacando que a este profesional le cabe comprender la importancia de la intencionalidad de prácticas educativas que vayan más allá de las palabras y que pasen por los cuerpos.

El cuerpo es, está y se mueve en relación con los *objetos*, con el *Otro* y con el *espacio*. Es esa **situación social** de interacción que posibilita el lenguaje y la construcción del conocimiento. Mediante diferentes modos de discurso, el cuerpo crea sus palabras y son ellas las que hacen posible la construcción y la expresión del pensamiento. (FREITAS, 2008, p.60).

Relaciones y aprendizajes valiosos pueden construirse cuando el niño juega corporalmente. Sobre el juego, podemos percibir a lo largo de los años como profesor-investigador, que tenemos dos movimientos fuertes: o el juego es entendido como medio de enseñar, muy vinculado a concepciones didácticas, el juego como recurso; o se pasa a una postura descomprometida y a la vez controladora por parte del profesor. Para Oliveira (2010) no se puede limitar el movimiento, tratándolo sólo como recreación o con función

---

<sup>50</sup> En el caso de los denominados complejos educacionales que poseen CMEI y Escuela de Enseñanza Fundamental construidos en mismo terreno, se amplían los espacios que pueden ser explorados.

propedéutica<sup>51</sup>. Todavía caminamos para intentar un equilibrio, para escapar del "o esto, o aquello".

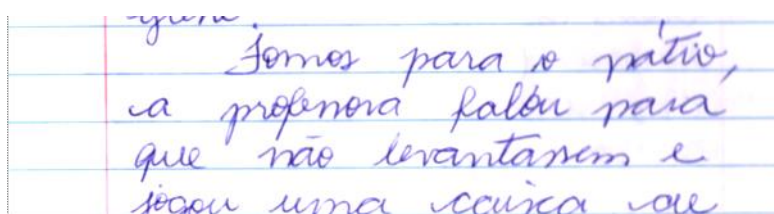
Marcamos como punto fundamental para pensar el juego, el cuerpo y el movimiento, la comprensión por parte del profesor de El de lo que son las especificidades del niño y de la Educación Infantil y retomamos aquí la necesidad de atender a los Derechos del Niño de participación, de cuidado y protección, que aún carecen de fortalecimiento como eje formativo, como fue discutido en esa tesis y en los estudios de Kishimoto (1999), Rocha (2002), Cerizara (2002), Silva (2003) Drumond (2010) y Martins Filho (2013). Drumond (2002) enfatiza la complejidad de conocimientos involucrada en la formación profesores de niños pequeños, con características peculiares que extrapolen el modelo del ser profesor de la escuela.

El concepto de "libre" trae en sí también la espontaneidad, no tener límites, ser inmenso, infinito. Aunque sea denominado como libre los discursos nos indican restricciones, limitaciones y control. En otro momento, Camila habla de las restricciones sobre el material y las elecciones de los niños:

[...] profesora decía que era momento de juego libre pero ella no daba oportunidad para que los nenes tuvieran autonomía de elegir a qué jugar, de en aquel momento ver lo que se adaptaba al juego, si era afuera, si era dentro de la sala, qué podía hacer...no... la profesora daba los juguetes generalmente piezas en el suelo y ese era el juego de ellos entonces así el cuerpo y el movimiento, el juego en sí no era valorado (Entrevista-Camila).

Por otro lado, los diarios de a bordo nos presentan otras formas de control vividas por los estudiantes en sus Prácticas Docentes, como la restricción de los espacios, las órdenes para jugar sentado, las salas de juguetes y parques trancados, espacios en los que en algunos casos nadie sabe dónde está la llave.

Imagen 13: Diario de a Bordo 02



51

Que prepara al niño para otra actividad (Ciencia introductoria; la reunión de los preceptos, de los conocimientos preliminares y básicos de una disciplina. Reunión de los estudios que, como etapa preparatoria, antecede a los cursos superiores de especialización intelectual o profesional) <https://www.dicio.com.br/propedeutica/>

Fuente: Registros- Jéssica

El registro de Jéssica remite al “desparrama juguetes” ya mostrado en los estudios de Camargo (2011), marcando la ausencia de posibilidades de jugar en el espacio externo de la EI. La limitación del juego ocurre por la repetición constante de los recursos y la orden de permanecer sentado. Vale resaltar que en un movimiento de resistencia los niños corren, generando una situación tensa y desgastante para el profesor cuando no consigue ofrecer y disfrutar de las posibilidades del juego. El control y la restricción de materiales y espacios aparece también en la entrevista con Maria Luiza:

[...] con piecitas una manera así bien libre de que los niños jueguen. A pesar de ese juego ser libre los niños tenían que obedecer ciertas reglas, entonces cuando juego era de piecitas tenía que continuar jugando en su mesa no se podía levantar, jugar en el suelo, construir así en grupos era una cosa bien restricta (Entrevista-Maria Luiza).

En el mismo sentido del abordaje de Maria Luiza, presentamos los registros del diario de a bordo de Fernanda, en el cual la académica registra sus observaciones sobre jugar en el espacio de la sala de clase:

Imagen 14: Diario de a Bordo 03

Fuente: Registros-Fernanda<sup>52</sup>

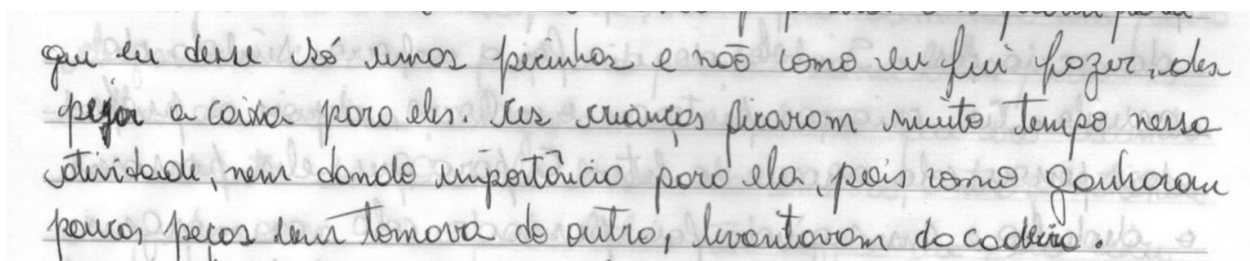
<sup>52</sup>

La señal sobre la imagen corresponde al visto de la profesora al leer los diarios de a bordo, sin referencia a correcto o errado, las consideraciones son descriptivas al final de cada etapa de acompañamiento de los diarios.

Las citadas “pecinhas” son los bloques de montar, en las actividades que se repiten día tras día en las prácticas pedagógicas vividas, restringidas en cantidad por niño, delimitadas en espacio de jugar siempre en la mesa y sentados. ¿Dónde quedan las posibilidades creativas? Los estudiantes relatan que además de ser pocos bloques (3 o 4), no son permitidos cambios entre los niños ni la exploración entre tantos otros tipos de piezas disponibles en la sala de clase. Verificamos que lo que llaman jugar pasa por distraer a los niños mientras la profesora se dedica a otras actividades<sup>53</sup>, desperdiciando posibilidades de interacción con ellos.

De los registros del diario de a bordo del estudiante 16, traemos la siguiente situación, relatando una solicitud de la profesora:

Imagen 15: Diario de a Bordo 04



Fuente: Registro-Simone

Los escritos presentados en la investigación permiten percibir que la acción del profesor de la EI tiende a controlar también la acción del estudiante practicante, con el fin de que la rutina y los modelos no sean “desviados”. Lo instituido en la educación infantil crea una carcasa, un encorsetamiento de prácticas y actitudes se volvieron tradición, norma, pasan a ser un hacer muchas veces sin sentido que carece reflexión y medios para trazar nuevas posibilidades más allá del profesor, con y para los niños. Sobre las formas instituidas para el control y el disciplinamiento en el espacio escolar, aquí vistas en la perspectiva del control del cuerpo que quiere jugar, Ó (2003, p.122) nos enseña que,

[...] postular el fin del castigo corporal y de la humillación no significó restricción o economía de medios. Al contrario, la escuela moderna trató de ampliar y diversificar, llevando la disciplina lo más lejos posible, o sea exactamente hasta aquel punto en que ella no fuera más necesaria.

53

Resaltamos que las profesoras de la red municipal en la cual se realizan las Prácticas tiene garantizado el derecho de hora actividad como previsto en ley, contando así con el tiempo de preparación, estudio y planificación. LEY Nº 12.269, de 02/09/2015 Dispone sobre el plan de empleos, carrera y remuneración del magisterio público municipal de Ponta Grossa, y da otras providencias - **Art. 53** La jornada de trabajo del Profesor y del Profesor Licenciado en función de docencia será dividida en actividades de interacción con los alumnos y en actividades complementarias a la docencia, estas correspondientes a 1/3 (un tercio) de la jornada de trabajo.

Identificamos así que las formas de control están imbricadas en las acciones cotidianas de la EI, restringiendo el juego. Se limita el cuerpo al delimitar el espacio de juego a la mesa y el estar sentado, al restringir las relaciones de intercambio y construcción colectiva, vigiladas por la mirada de la profesora que controla e interfiere ante cada tentativa infantil de arriesgar nuevas alternativas. Las imposiciones relatadas por los estudiantes reducen las posibilidades creativas de construcción, la exploración de formas y tamaños, se excluyen las capacidades conceptuales de clasificación, seriación, organización.

Restringir espacio y cuerpo en favor del silencio, de la organización puesta por el adulto y de la disciplina considerada relevante, como bien discute Foucault (2007). Para Dornelles (200, p.107) en la escuela muchas prácticas tienden al control disciplinar, con la división del tiempo marcada por la rutina, cuerpos distribuidos en mesas y filas, actividades controladas por la profesora, vigilancia de los juegos y del recreo. “Muchas veces, en el cotidiano de la Educación Infantil, no soportamos la movilidad, la actividad constante de los niños y queremos que ellos soporten nuestra inmovilidad, nuestra inercia” (DORNELLES, ibídem.).

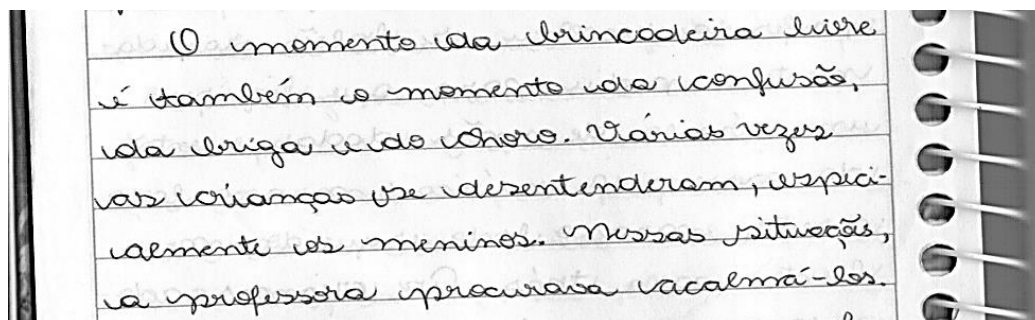
El control aparece también en las palabras de las estudiantes Bianca y Betina al relatar la ausencia de mediación, de intervención y de mirada cuidadosa para impedir/mediar conflictos:

Durante mis prácticas quedó claro que las profesoras poseen una concepción de juego equivocada, o sea, la mayoría de las veces yo vi a los niños jugando de manera libre, sin mediación ninguna de la profesora, la profesora se quedaba observando que no se peleen pero en ningún momento mediaba o dirigía aquel juego. Los niños tenían hábito de llegar al patio y salir corriendo y durante la intervención tuve muchas dificultades de actividades de rueda, porque el patio para ellos es llegar allá y salir corriendo (Entrevista-Paula)

Gritos de las profesoras y peleas de los niños eran comunes los tiempos de juego libre. Ellos no tenían qué hacer, parecían cansados (Entrevista-Betina)

Considerando las posibilidades de las relaciones establecidas entre los niños, la disputa por juguetes puede ser un medio de aprendizaje sobre sí y sobre el otro, no siempre aprovechada por los profesores, cuyas acciones de interferencia tienden a separar a los involucrados sin una mediación del conflicto, sin comprensión de las razones y sin escuchar a los niños.

Imagen 16: Diario de a bordo 05



Fuente: registros - Veronica

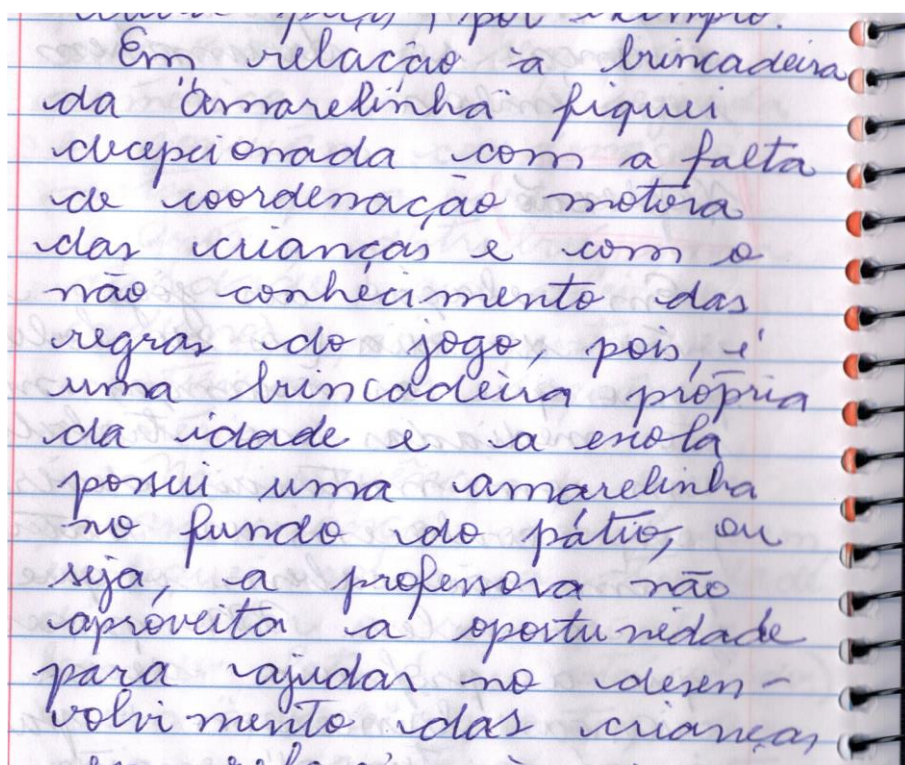
Tales discursos vienen marcados por el control de las peleas, del llanto, control de las formas de manifestación del disgusto del niño con la situación, o del cansancio que puede sentir del rutinario juego sin desafíos, acompañado de la rutinización de todo el día en la EI, o del llanto que vincula la disputa de un juguete, que carece de una mirada atenta y mediación cuando es necesario. Los conflictos atraviesan el cuerpo, sacuden las sensaciones y emociones, EI es también un espacio de aprender a resolver conflictos.

El disciplinamiento de los cuerpos también ocurre al repetir determinados comportamientos en espacios delimitados a través de este jugar libre. Sobre la delimitación de los espacios/tiempos de los niños, Moreira, Almeida y Vasconcellos (2012) discuten que estos son generalmente organizados teniendo como referencia el mito de la infancia universal, con estructura jerarquizada, uniforme y homogénea que define los territorios volcados hacia la infancia, donde todos los niños deben realizar todas las actividades a la vez, deben ir al baño, alimentarse, dormir.

Otro abordaje relevante en el discurso habla de cómo esta forma de jugar implícita en lo cotidiano de los niños, se refleja en las acciones de los estudiantes durante la docencia, frente a la resistencia de algunos de los niños hacia nuevas propuestas



Imagen 17: Diario de a Bordo 06



Vemos que la rutinización afecta, marca duramente la constitución del sí de muchos niños, que de tan moldeadas al formato de juego cotidiano, no se permiten otras posibilidades; podemos pensar que ahora resisten a cualquier tipo de interferencia, en oposición a un nuevo control, en medio de tantas formas de dominio a las que ya están sometidas.

Sobre los escritos, nos cuestionamos sobre el respeto a la cultura infantil, al derecho de jugar, a la construcción de conocimientos. La rayuela<sup>54</sup> es un juego tradicional, que de punta a punta de Brasil lo juegan los niños dentro y fuera de la escuela y retomamos a Garanhani (2012) pensando en las posibilidades corporales que dicho juego podría propiciar para los niños. Tratando de las posibilidades corporales de los juegos y actividades rítmicas Garanhani (2012) destaca que, es por medio de estas prácticas que en la pequeña infancia son trabajadas las acciones de desplazamiento del cuerpo, manipulación de objetos y equilibrio.

El relato de Jéssica citado más arriba trata de su experiencia de docencia con niños con 4 años de edad, y nos ponemos a reflexionar sobre los objetivos de esta

---

<sup>54</sup> El nombre del juego no tiene nada a ver con el color. La palabra vino del francés, "marelle", que a los oídos portugueses sonaba como diminutivo de amarillo, amarelinha. La palabra original se refería a un pedazo de madera, ficha de juego o piedrita. Esos objetos eran usados en el juego para marcar el progreso del jugador. <http://www.livresportes.com.br/reportagem/jogo-de-amarelinha-tem-origem-francesa>

investigación, que se reafirman y nos llevan a tantas otras preguntas: ¿qué ha hecho la EI por el juego- cuerpo y movimiento de los niños? ¿Qué es esencial en la EI? ¿Cómo la formación de profesores puede contribuir para mejorar las prácticas de juego ¿Qué formas de juego proponemos para los niños en el espacio de la EI? De estas, apuntamos algunos caminos, a partir de lo que nos dicen los sujetos de este estudio.

Vislumbramos nuevas posibilidades, y nuestros estudiantes perciben la diferencia del profesor de las relaciones adulto niño atravesado por el juego:

Yo vi una profesora sentada con ellos, conversando sobre lo que ellos estaban haciendo y prestando atención en lo que niño estaba produciendo con aquella tiza, las otras profesoras raramente les prestaban atención cuando los niños venían a contarles algo. Largaban la pelota, muñecas tiza y decían vayan a jugar allá, ellos no tienen ese espacio para jugar, estar juntos, de comunión con el profesor, sino cada uno solo. Corran, hagan lo que quieran, momento descuidado con pocas prácticas diferenciadas (Entrevista -Helena).

El vínculo entre adulto y niño y el estar juntos es destacado por Helena, con brillos en los ojos durante la entrevista, que percibió en medio a varias profesoras la acción diferenciada de la mirada, de darle importancia al niño, tan necesario en el cotidiano de la educación infantil. Ser jugador va más allá de la interacción física al jugar, es estar por entero, oír, entrar en la fantasía, ayudar si es necesario, celar por el bienestar del niño mientras juega, dar autonomía y confianza. Como destaca Martins Filho (2013 p. 231) “la docencia, por su parte, una profesión fundamentada sobre todo en la dimensión relacional.”

Mediante las reflexiones de los académicos y las discusiones trazadas, entendemos que el espacio de Prácticas puede constituirse como un amplio campo de investigación, de encuentro con el otro que juega y que necesita jugar de diferentes formas, con diferentes materiales y en diferentes espacios.

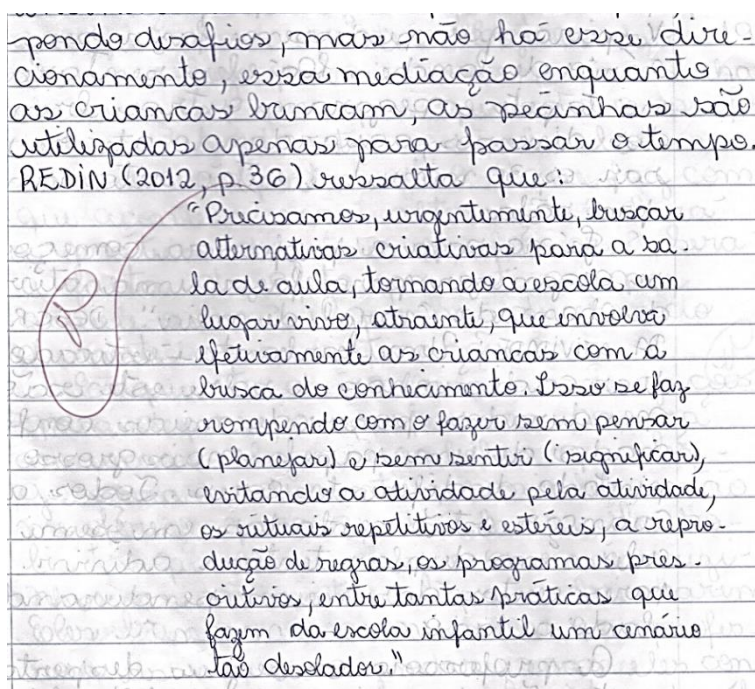
Consideramos que los estudiantes durante la investigación también fueron afectados por los modos de ser profesor jugador, que consiguieron mirar e inquietarse con el juego vivenciado, con los modelos de lo cotidiano. Quién sabe esta inquietud no pueda ayudarlos a constituirse como profesores capaces de traer en sus acciones el diálogo, la investigación, la problematización, el mejoramiento de la formación en lo que concierne a nuevas construcciones teórico-prácticas sobre el juego, cuerpo y movimiento en el campo de la Pedagogía.

En diferentes momentos podemos observar que sus discursos demostraban una incomodidad y por qué no decir, indignación al presenciar prácticas muy distantes de lo que ha sido enseñado acerca de la teoría y la práctica en el espacio de formación en las

aulas de la Universidad. Expresiones como en el “a mi entender”, “según lo que estudiamos”, “juego despreciado” señalan comprensión de un distanciamiento teórico-práctico. Así como el contexto de las Prácticas había mostrado a los estudiantes la necesidad de mejorar las discusiones, estudios y reflexiones de las prácticas, con el fin de indicar otras posibilidades de ser profesor de niños, de ser profesor que juega.

Sobre significar las prácticas en la EI, Redin (2012) respalda a Fernanda al fundamentar su reflexión sobre el juego-experiencia, que se incomoda con la situación rutinaria de las piezas de montar sólo llenando los tiempos:

Imagen 18: Diario de a bordo 07



Fuente: Registros -Fernanda

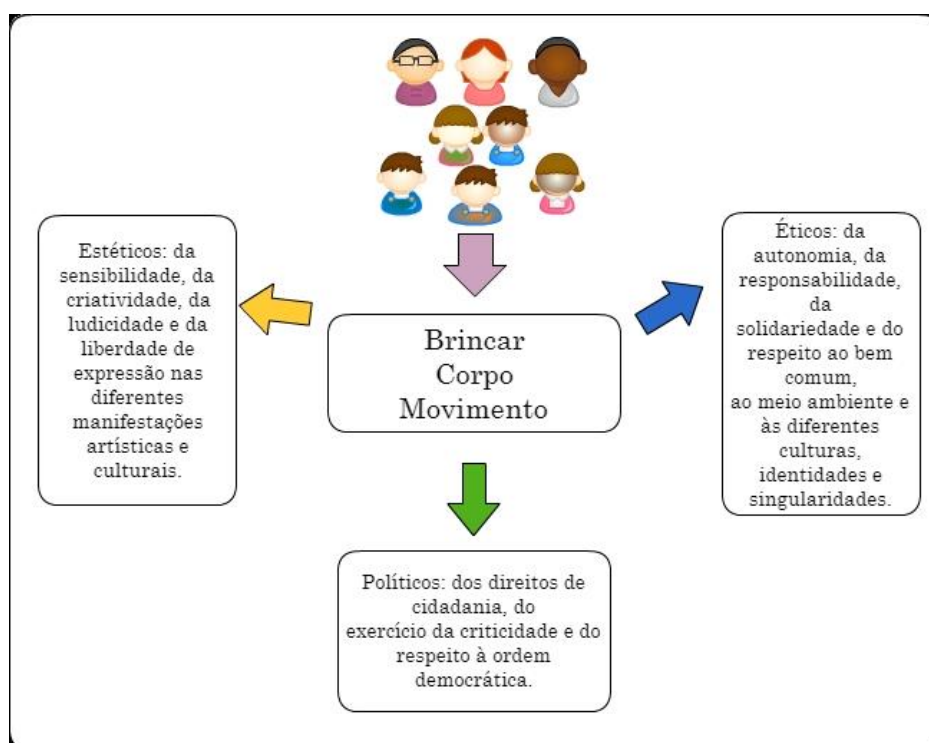
La necesidad de significado percibida por la estudiante y la fundamentación presentada, permite percibir la incongruencia entre lo que se dice y se espera en la EI y las prácticas existentes, ya sea por desconocimiento de otras posibilidades, por la dureza de lo cotidiano y la cultura escuela resistente, o por la necesidad de otra mirada hacia los niños y la Educación Infantil.

Tengamos en cuenta que en las búsquedas realizadas para la conformación del estado del conocimiento de este estudio, cuyas investigaciones relevantes aquí descritas, abordando aspectos de la Pedagogía (BRUSTOLIN, 2009; BERWANGER, 2011); cuerpo y movimiento en la educación infantil (OLIVEIRA; 2010) fueron realizadas por investigadoras de formación inicial en Educación Física, por lo que destacamos la

necesidad de la ampliación de estudios que traten del juego, cuerpo y movimiento que emergen desde dentro de la Pedagogía.

Otro costado importante para pensar las posibilidades del juego, cuerpo y movimiento alineados al campo de la Pedagogía y la Educación Infantil, es el reconocimiento indisociable de estas categorías, observando los principios a ser respetados en las propuestas pedagógicas de la EI, marcados en las DCNEIs (2010), sin perder de vista la riqueza de las relaciones niño-niño y niño-adulto:

Imagen 19: El Juego y los principios de las DCNEIs



Fuente: DCNEIs - organizado por la investigadora

Atentos a los principios éticos, políticos y estéticos que fundamentan la EI, entendemos como necesario e importante que el profesor se sienta responsable por el cuerpo, por el juego, e instigado a arriesgarse en nuevas prácticas, nuevos estudios.

Al tratar del avance de las investigaciones en cuanto a Educación Infantil después de la década de 1980, Oliveira (2010 p. 20) considera:

A pesar de esta variedad, se percibe que las investigaciones que abordan la cuestión de la educación del cuerpo y el movimiento en instituciones de Educación Infantil, así como educación del niño sin dicotomizar cuerpo y mente, aún necesitan ser más incisivas. No se puede, sin embargo, dejar de destacar que la calidad de los trabajos sobre esa temática ha sido significativa los últimos tiempos. (OLIVEIRA, 2010, p. 20).

Tanto como el avance de las investigaciones, los conocimientos ya producidos sobre niños, infancias, educación infantil, cultura infantil necesitan ingresar en otros espacios de los currículums de formación de profesores. Que estos puedan presentar los avances teóricos sin olvidar que los fundamentos en los que se basa la educación de niños hoy, se constituyó a partir de saberes clásicos de la teoría y de los estudios de las infancias, con el fin de fortalecer lo que se piensa, dice y hace en los espacios de formación y en las instituciones de EI.

Al finalizar este capítulo nos sentimos fortalecidos para defender aún más el juego, cuerpo y movimiento como fundamental en la formación de profesores, teniendo como parámetro los conocimientos construidos, los apuntados por los estudiantes y las necesidades de, continuar siempre profundizando las cuestiones teórico-práctico que emergieron a lo largo de nuestros análisis. La necesidad de profundización de estudios e investigaciones que tratan sobre y del niño, reconociendo las especificidades de la educación infantil. Trabajar cada vez más para la deconstrucción de modelos escolarizantes que pueblan los discursos y las prácticas de la educación infantil. Perfeccionar las lentes de nuestra mirada, favoreciendo otras miradas. Estar con y junto a los niños. Volvemos a Drumond (2016) cuando trata del proceso de formación de profesores, resaltando:

[...] discutir una “nueva” formación significa que los contenidos de esa formación deben ser revisados de modo que se garantice a los (las) futuros (as) profesionales la adquisición de referencias para actuar en la docencia con niños pequeños; y eso impone la definición de nuevos currículums de formación, que contemplen, además de los conocimientos teóricos y de la investigación empírica, las informaciones en contexto real, la observación en las guarderías y en las pre-escuelas (DRUMOND, 2016, p.142).

Pensar, discutir, y mirar al niño pequeño necesita integrar el currículum de formación en las diferentes áreas, para que tratemos de este niño y de la educación infantil en su totalidad, con sensibilidad y compromiso. Para Oliveira (2010, p.113):

[...] contención del movimiento, de la expresividad, son prácticas aún comunes en el cotidiano de las instituciones educacionales, a pesar de que las investigaciones y producciones académicas enfatizan la necesidad de una educación pautada en la totalidad. Esto expresa la fragilidad de la formación profesional, la falta de conocimiento de los profesores sobre qué hacer en la Educación Infantil, así como la ausencia de mayores inversiones en este sector, especialmente en el contexto de instituciones públicas. (OLIVEIRA, 2010, p.113):

Avistamos, entre las piedras, espinas y flores de estos caminos transitados en la tesis, la necesidad de tratar más y mejor del juego, del cuerpo y del movimiento en la formación de profesores. Fomentar prácticas que contribuyan a la construcción y reconstrucción de conocimientos y prácticas, dirigidas al profesor que juega, entiende sobre el juego y posibilita que los niños jueguen, para no perderse la riqueza de las relaciones profesor/niño, la belleza de constituirse como un profesor jugador de niños jugadores.

A lo largo de este capítulo buscamos dialogar con el conocimiento producido sobre los niños, las infancias, el juego, el cuerpo y el movimiento articulados con los datos que compone la investigación, las experiencias, dichos y hechos de los estudiantes de Pedagogía. Buscamos con eso entender lo que sabían lo que nos relataban de su proceso formativo, lo que pensaban sobre formación, sobre niños y sus juegos. Dimos atención a como fueron afectados durante la investigación y consiguieron de algún modo, vislumbrar cómo es posible que la educación del niño pequeño pueda ser mirada a través de la lente del juego.

Destacamos la importancia del reconocimiento de la especificidad de la Educación Infantil, de la valorización del niño como productor de cultura, de las relaciones adulto-niño en la Educación Infantil, relaciones que comprenden la capacidad del adulto-profesor constituirse como profesor-jugador tal como enseña Fortuna. Tener la posibilidad de mirar el juego, dejar jugar y jugar con ellos. Ver la importancia del espacio de formación de profesores con lentes y posibilidad enfocadas en el juego y en la ludicidad como dimensión humana a ser valorada y quien sabe rescatada en los espacios de educación de los niños.

Sobre el juego y los niños buscamos relacionar juego, cuerpo y movimiento como categorías indisociables. El cuerpo está integrado al juego. El cuerpo es movimiento. Los niños al jugar juegan con cuerpos, el suyo, los de los juguetes, los de los otros. Movimiento que construye, crea y aprende. Estos cuerpos y movimientos están presentes en su juego cuando imitan, hacen gestos y mímicas, cuando eligen juguetes (este o aquel muñeco, la ropa que viste...), cuando se disfrazan. Movimiento de manos y cuerpos que se tocan, juegan en la circularidad de las rondas cantadas, se tocan y cruzan en la escondida, se mueven y saltan cuando saltan, ruedan, suben, bajan en las danzas, teatros, mímicas, etc., y se expresan haciendo uso de sus diferentes lenguajes corporales.

Comprendiendo que el juego y los cuerpos mucho nos dicen de los niños, sus culturas y experiencias, se hace necesario hablar de modo diferente del juego, del cuerpo



y movimiento de los niños. Inventar nuevos modos de ser jugador, con el fin de reflexionar sobre las cuestiones de género, de raza, de generación que integran el juego. Jugar y garantizar el espacio de discusión sobre el ser jugador en los espacios de formación de profesores. Estar atento a las posibilidades y resistencias en el ámbito de las prácticas con niños, con el objetivo de dialogar sobre la naturalización de lo que se define como de niño y de niña en los espacios educativos, colores, juguetes, juegos, espacios y objetos que carecen de reflexión sobre las relaciones que establecemos, sobre quienes formamos y lo que queremos decir a estos seres humanos sobre sus roles sociales, que a veces se distancian del mundo real.

Al mirar los relatos provenientes de las Prácticas Docentes en Educación Infantil que compusieron esta tesis, vamos en busca de las posibilidades de articulación entre conocimientos producidos, contruidos por los estudiantes a lo largo del curso y las prácticas referentes al juego, al cuerpo y al movimiento. Alumnos que tuvieron que vérselas con incomodidades, cuestionamientos y naturalización de algunos comportamientos y prácticas en los que se basa el trabajo de las escuelas de educación infantil. Alumnos que al problematizar las cuestiones presentadas en la investigación tuvieron que reflexionar sobre la imprescindibilidad del estudio sobre el juego, del cuerpo y movimiento como ejes de formación para la actuación con los niños pequeños.

Tales análisis fueron tejidos por medio de los registros en diarios de a bordo, de entrevistas, cuestionarios y conversaciones que retrataron miradas, vivencias tanto de los periodos de observación como durante la Docencia. Estuvimos atentos a estas miradas, a las voces de los estudiantes y lo que dicen de sí mismos como profesores en formación, sus conocimientos y sus experiencias de actuación en la educación infantil, que entendemos como fundamentales para vivir/propiciar otras maneras de jugar con niños y reconocer todas las posibilidades de ese juego.

Así, la organización de este quinto capítulo se dio poco a poco, pautada por los elementos oriundos de los datos del estudio, en el que apuntan, dicen, cuestionan y reflexionan nuestros sujetos, los sujetos del Curso de Pedagogía – UEPG, que nos indican como central el conocimiento sobre el niño y de este eje, las necesidades de hablar, mirar, discutir el juego en todas sus particularidades, el enlace entre juego cuerpo y movimiento y la comprensión necesaria de esta relación para entrar con más sensibilidad y claridad en los mundos de niños y niñas, los datos y análisis tejidos reiteran el papel del profesor y de la formación de este profesor para la actuación en la Educación Infantil.

## Consideraciones finales... O posibilidades para seguir, ir más allá.



Solano- 1 año y 5 meses (Archivo de la autora)

[...] la necesidad de mayor atención al silencio, al movimiento, al gesto. Se hace imperioso aguzar el oído y mirar hacia el reconocimiento de los mensajes e indicios expresivos de los niños. Eso es aprendizaje. (ROCHA; OSTETTO, 2013)

Reconocer los indicios de aprendizajes e indicios que enseñan sobre el cuerpo movimiento fue la propuesta de esta tesis. A eso alié el deseo de ampliar mi formación como profesora, incontables cuestionamientos en sobre los hacerles y saberes sobre el cuerpo y el movimiento en la práctica pedagógica con niños pequeños. En el transcurso de los años de estudio, pude percibir la potencia del juego cuando tratamos de cuerpo y movimiento, y cuantas restricciones corporales padecen aún los niños mientras juegan, sea en la limitación y control de los movimientos, sea en los patrones de cuerpo impuestos en los juguetes, en el cercenamiento de las interacciones entre los niños, grandes y pequeños, niñas y niños.

A lo largo de la investigación, de la escritura de la tesis, el trabajo con las Prácticas Docentes Supervisadas en la Educación Infantil me permitió compartir un poco de lo vivido, aprendido, pensado y me instigó hacia nuevos saberes, nuevas experiencias, nuevas reflexiones acerca del tema que me propuse tratar. Teniendo como objeto de investigación el juego, cuerpo y movimiento en la formación de profesores de niños, delineé las siguientes cuestiones problematizadoras:

- ¿Qué enfoque/ concepción de niño, cuerpo y movimiento atraviesa la formación orientada a la práctica pedagógica con el niño pequeño?
- ¿Cómo se produce el espacio para la formación del profesional con la mirada vuelta hacia el trabajo pedagógico con el juego?



- ¿Cómo se constituye la relación entre la concepción de niño, cuerpo/ movimiento y el acto de jugar?
- ¿Cuál es el papel de las Prácticas Docentes Supervisadas en la Educación Infantil para la articulación entre conocimientos y prácticas referentes al juego, al cuerpo y al movimiento?

Partiendo de estos cuestionamientos, tracé como objetivos del estudio. el análisis y de la concepción de niño, cuerpo y movimiento presente en el curso de Pedagogía – UEPG; verificar las relaciones existentes entre las concepciones de niño, cuerpo y movimiento y los abordajes sobre el juego tratadas en el curso de formación de profesores; identificar las concepciones de niño, cuerpo y movimiento y su articulación con el juego observadas y/o vividas en la práctica pedagógica durante las Prácticas en la educación infantil; comprender en qué medida la formación inicial puede contribuir para una práctica pedagógica comprometida con las especificidades del juego.

Retomando el camino recorrido en la construcción de la tesis, atentos a que las cuestiones de investigación y los objetivos delineados, así como la elección teórico-metodológica, se hicieron más evidentes al hacer uso de Foucault (1995; 2007; 2009) que con sus estudios, más allá de darnos soporte en la defensa del cuerpo y su potencia, me instigó a investigar y romper con algunas certezas, principalmente en aquello que se refería a las estructuras y modelos pre-establecidos.

La escritura del primer capítulo fue retomada a lo largo de toda la investigación, ante los desafíos presentados y las referencias metodológicas que venían a contribuir con los análisis de cada una de las tres categorías establecidas: juego, cuerpo y movimiento. Al tratar del proceso formativo de los estudiantes del curso estudiado, busqué el abordaje de la historia de vida, con el fin de hacer emerger el discurso de los sujetos investigados.

Al tratar de los académicos de Pedagogía, observé que muchas de las reflexiones sobre las experiencias vividas en las Prácticas fueron enlazadas a cuestionamientos, ponderaciones y críticas a los aspectos referentes a la educación del niño pequeño. Los alumnos apuntaban que aun habiendo cursado los dos primeros años del curso, en lo que se refería la educación infantil aún prevalecían en sus estudios sólo los abordajes de los documentos orientadores de esta etapa de la educación básica. Tales discusiones eran aún muy frágiles en lo que se refería a aspectos específicos de la educación de niños y su pedagogía. Las relaciones teórico-prácticas estaban basadas en pocos autores que trataban de temas como ludicidad y juego, quedando muchas veces, sin el respaldo de las teorías de la Pedagogía de la Infancia.

Cuando traigo en este estudio la fragilidad en la formación de profesores de Educación Infantil, no lo hago como un demérito de este o de aquel curso, sino que apunto la marca de una historia formativa en la que el niño no siempre estuvo presente como protagonista, como ocurriría en el Capítulo II. Mucho se ha dicho y escrito sobre niños, sobre educación de niños, escuelas para niños, sin embargo, las instituciones inicialmente se pautaban por acciones de cuidado, atendiendo la demanda de determinado periodo histórico. Muchas veces los espacios educativos de niños quedaban a cargo de instituciones privadas, sin embargo, observo que los espacios públicos atendían a los niños cuyas madres necesitaban trabajar, manteniéndolos muchas veces sólo cuidados y alimentados.

Observo que, a lo largo de los tiempos, en Brasil mucho se invirtió en investigación y mejora de la formación de profesores de Educación Infantil, principalmente a partir de la década de 1980, con la garantía del derecho de los niños a la educación. Diversas universidades brasileñas constituyeron sólidos grupos de investigación sobre niños e infancias, con diferentes abordajes teóricos, que mucho nos ayudan a pensar sobre educación infantil, niños y todos los temas que derivan de este eje. Considero, sin embargo, aún necesaria la ampliación de estos espacios de investigación, en lo que concierne a los niños y sus infancias y la formación de los profesores y que tales estudios atraviesen la reformulación de los cursos, la redefinición de mallas curriculares, contenidos programáticos y se constituyan en prácticas que atiendan a la formación de profesores de niños, que puedan alcanzar a todas las instituciones, a todos los profesores en formación.

Defiendo que hay saberes específicos que constituyen la formación de un profesional de educación infantil, que en este se profundice cada vez más la mirada hacia los niños reales, hacia sus necesidades y diferencias, hacia la pluralidad. El fortalecimiento de la formación de los profesores podrá posibilitar la constitución de una mirada que cada estudiante podrá construir para sí como profesional. Producir una profesoralidad que no abandona el afecto, el gusto por el niño, la mirada cariñosa, sino que va más allá, supera una visión de cuidado maternal, de acción pastoral (del pastor que cuida sus ovejas). Un profesional que se estructura en las investigaciones y conocimientos producidos, en el respeto a los niños/infancias, sus cuerpos y juegos, que valoran el potencial de los pequeños.

La tesis apunta a la importancia del fortalecimiento de la formación de los profesores de niño, con el fin de que las necesidades de los niños, su cultura, sus juegos, su cuerpo y movimiento dejen de ser vistos como algo menor, de poca relevancia.

Muestro que las prácticas ejecutadas con los niños no pueden estar sólo en las manos de profesionales con reducida formación.

Apunto que la importancia del juego va más allá de un derecho del niño, habla de respeto al principio de dignidad humana, respeto a aquello que le es propio, que le garantiza salud física y emocional. Jugar es construcción y apropiación de cultura, es espacio del cuerpo en movimiento, del mirarse, a su cuerpo y sus posibilidades.

La legislación educacional brasileña que determina la organización de los currículos del curso de formación de profesores ha enfatizado la formación para la docencia. Vale destacar que más allá de la inserción de disciplinas o reformulación de contenidos y programas, defiende como fundamental pensar el perfil del docente en formación para que se pueda atender a la necesidad real de profesores de niños.

En el transcurso del tercer capítulo me dedico a reflexionar sobre algunas particularidades de la formación de profesores de Educación Infantil, muchas de estas temáticas emergen de las experiencias vividas en los espacios de Educación Infantil en ocasión de las Prácticas Docentes Supervisadas, otras surgen de las reflexiones de la investigación.

Considero a partir de los datos de la tesis que el curso de Pedagogía aún resiste la dinámica de los niños, que el espacio formativo estudiado aún se estructura sobre la visión del adulto sobre el niño, de un niño ideal y desplazado de su tiempo/espacio real. No es raro verificar adultos formadores fundamentando sus discusiones en los niños que fueron, que educaron, en los tiempos en que todo era más fácil, por eso tantas veces afirmaban: “Mi tiempo”. Tal aseveración difunde la idea de que todo era bueno, perfecto, tranquilo, en “orden”, en el pasado, el tiempo que las teorías válidas estaban basadas en la norma, en el patrón de comportamiento, en la forma única de actuar y organizar las acciones pedagógicas para niños. Señalo que esta postura está relacionada con la transmisión del modelo de educación propuesto para la enseñanza fundamental, pero aún implementado y difundido en la formación de profesores de niños más pequeños, principalmente en lo que se refiere a la alfabetización de los niños. Es preciso romper las acciones relacionadas con la alfabetización, muchas veces descontextualizada del tiempo de cada niño, presa sólo al control del cuerpo del niño, la rigidez de las rutinas y al producto final entendido únicamente como el registro en papel, desplazadas de las reales posibilidades de los niños pequeños.

Defiendo a partir de la tesis que la formación en Pedagogía permita cuestionamientos e indagaciones sobre el niño idealizado, las normas y las formas enseñadas para controlar y vigilar los aprendizajes de los niños. Que tales prácticas no

sean naturalizadas sino enfrentadas y que, a partir de ahí, se instauren nuevas maneras de actuar con y para los niños, rompiendo con espacios, tiempos y estructuras preestablecidas, en favor de la vivencia plena de los niños en los espacios educativos.

Los denominados modos de gobierno, o sea, el gobierno de sí y del otro, inciden directamente sobre la acción del profesor con los niños, en lo que podemos observar, cuando permite o controla; juega o llena papeles; construye o copia; posibilita la creatividad o copia el modelo; no hay suciedad en el “hacer arte”; convive con la confusión o exige siempre el silencio; propone actividades en la naturaleza o siempre en la sala de clase, etc. Esas acciones deberían siempre ser problematizadas en la formación de los profesores, puesto que constituyen importantes temas de discusión y comprensión de su profesoralidad como futuro profesor de educación de la infancia.

Atender a una formación donde no se pierda de vista el respeto, el bienestar, la vivencia plena de la infancia. Apostar en una infancia vivida en la escuela, no en una perspectiva preparatoria para la próxima etapa educativa o para la vida adulta, sino una posibilidad de constitución de un niño hoy, en aquellos muchos niños brasileños que pasan muchas horas de su día en una institución educativa.

Es sobre lo que se aprende sobre niños, infancias y juego en el Curso de Pedagogía – UEPG que tratamos en el cuarto capítulo, cuyo texto fue constituido por medio de la lectura y análisis de los documentos que estructuran las disciplinas del curso, recorriendo la malla curricular del curso, sus programas de formación. Dicho estudio posibilitó tener una visión ampliada de este, así como, permitió reflexiones más minuciosas sobre sus fragilidades. Tales fragilidades fueron percibidas tanto en el levantamiento de datos de la tesis, como durante las discusiones en la materia Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Infantil, al proponerse un diálogo sobre infancia/niños/juego. Resultaba evidente que la formación propuesta en el ámbito general (estructura curricular), aunque en pocas asignaturas, de algún modo atiende a la formación de profesores de Educación Infantil. Específicamente, los contenidos y programas presentan poco material teórico que contemple la especificidad de los niños, las infancias y del juego. En algunos casos no había una actualización bibliográfica para los estudios teóricos, posible soporte para un alumno en formación. Fue posible percibir la desconexión entre las materias y la repetición de algunas teorías estudiadas, visto que esas no permitían el acceso a las nuevas discusiones de abordajes teóricos, como el caso de la Psicología de la Educación.

Entiendo que las asignaturas de Fundamentos teórico metodológicos e investigación y Práctica Pedagógica I también podrían constituirse como un importante

espacio de discusión en lo que concierne a aprendizaje del niño, en las diferentes áreas de conocimiento. Reconozco la importancia de la materia de Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil, sin embargo destaco la necesidad de utilizarla como un espacio de discusión de temas propios de la educación infantil como: espacio, tiempo, educar, cuidar, rutinas, currículum, evaluación, registro, la especificidad de la educación de bebés, etc.; un espacio de abordaje también metodológico, frente a la amplitud de este campo de estudio y de la necesidad real de mejoramiento de las prácticas pedagógicas con/para niños, como discutimos en el Capítulo III y retomamos en los análisis desarrollados en el Capítulo V.

Es importante destacar que la asignatura Ludicidad, Corporalidad y Arte contempla tres ejes centrales en la formación de profesores de niños, cuya carga horaria de 68 horas/clase impide una profundización teórico-práctica satisfactorio, teniendo en consideración la amplitud de las temáticas. Verifiqué que las demás áreas del conocimiento poseen asignatura propia como, por ejemplo, la referida a la alfabetización, historia, ciencias, matemática, geografía y lengua portuguesa. Esas materias tienen programas que en su mayoría contemplan la formación de profesores para la enseñanza fundamental.

Mediante los estudios realizados en la tesis y las experiencias vividas para su construcción, me aproximé cada vez más a las posibilidades del arte enlazado al juego, cuerpo y movimiento, del arte en el cuerpo, con el cuerpo, del cuerpo representado en el arte, en el arte en que se juega, experimenta. Defiendo a partir de mis estudios que, al tratar del juego, cuerpo y movimiento en la formación de profesores de educación infantil, necesitamos vincular la vivencia estética, la comprensión del arte y de la cultura infantil. Lo cotidiano de las acciones de la educación infantil como pinturas, dibujos, juegos teatrales, movimiento, sonidos, modelado, danza, texturas, colores necesitan componer el cotidiano de experimentaciones en ese nivel de educación y que se apoyen en investigadores como Cunha; Lino [et. al.] (2014), Ostetto y Leite (2004) Diefenthaler (2017), para que podamos formar al profesor en su integridad:

[...] hablamos de la integridad de ser educador y añadimos a los polos calificación y compromiso, el polo sensibilidad – que abre camino para el encantamiento, el maravillarse, ingredientes esenciales para la recreación de lo cotidiano personal y profesional, rompiendo con la forma, osando otros dibujos para el día a día. Nuevos paisajes. (OSTETTO; LEITE, 2004 p. 12)

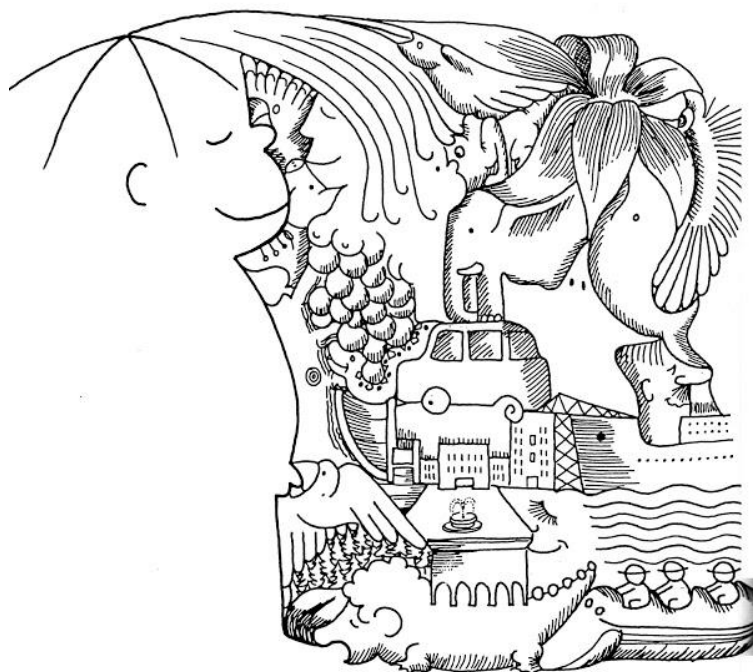
Considero a partir de la tesis que la integridad del ser educador, vivida en la formación de profesores de niños puede incidir positivamente en lo cotidiano de la educación infantil, basadas en acciones que valoren la integridad del niño.

Yo juego, tú juegas, nosotros jugamos, y ellos, los niños, nosotros, profesores, adultos, investigadores, necesitamos aproximarnos a esta experiencia única y repleta de significado que es jugar. Es preciso entender que hay muchas formas de ser un profesor jugador. Ser jugador es jugar con los niños, es saber cuándo dejarlos jugar solos o entre ellos. Es investigar, organizar materiales que potencien los juegos. Es ser sensible y percibir las relaciones establecidas y las representaciones del juego y ser jugador. Es proporcionar nuevas posibilidades, buscando siempre la medida adecuada entre oír o intervenir en los momentos de juego.

En el transcurso del quinto capítulo busqué abordar diferentes dimensiones teóricas sobre el juego y las posibilidades de insertar el cuerpo y el movimiento en él envueltos. Aprendí que el niño aprende sobre sí y los otros al jugar, al colocar el cuerpo en movimiento, así, creyendo en la potencia del juego, del cuerpo y del movimiento. A lo largo de esta tesis discutí la necesidad de conocer los niños y las infancias, teniéndolas en la centralidad del proceso educativo, cuyo desplazamiento permite a los profesores desprenderse de los modelos que a lo largo de la historia de la educación de niños viene enyesando, controlando y vigilando el juego infantil. Aprendí con la tesis que aliar el juego con el cuerpo y el movimiento es un modo de aproximarnos a los niños, a sus infancias, sus voces, sus culturas y sus saberes.

Como nos dice Tonucci (1975), “Es preciso mirar con ojos de niño”, reconocer a su propio niño, arriesgarse, moverse, jugar como y con los niños y que estas experiencias los toquen. Que esa mirada con ojos de niño penetre en los cursos de Pedagogía. Que el juego, cuerpo y movimiento penetren la formación de profesores y que eso movilice inquietudes, cuestionamientos, diferentes vivencias y sensaciones. Que eso aproxime a los profesores, tanto a los niños que fueron como los sensibilice y ofrezcan fundamentos teórico-prácticos para pensar y aprender con los niños. Que los profesores sean capaces de mirar las diferentes generaciones de niños, venidas de diferentes realidades y culturas, en sus especificidades y potencialidades. Hacer posibles, quién sabe, otras experiencias, discusiones e investigaciones acerca del juego y del cuerpo, del movimiento.

Aprendí con la tesis que es preciso jugar, estructurar el juego, responsabilizarse por el derecho de jugar, dejar jugar y sentir, mirar, reflexionar, dedicarse a discutir el juego a favor de niños y profesores jugadores, como nos provoca Tonucci (1975):



(1975) A pele: limite entre eu e o mundo

Imposible no acordarse aquí de las palabras de Gabriela, madre de Luana, una niña argentina, trans, cuya historia es narrada en “Yo nena, yo princesa: Luana, la niña que eligió su propio nombre”, remiten constantemente al reconocimiento y aceptación de sí y el papel del juguete, de verse representada, de la imaginación, de la aceptación de la escuela. Apostar a la ruptura de los modelos de actuar con niños, de la importancia del oír, de la ruptura de los espacios y demarcaciones, por ejemplo en lo que se refiere al género. Mirada atenta y respetuosa de esta madre inspira: “Hay que empezar a prestarles mucha más atención a nuestros hijos y a los niños en general por más pequeños que sean. Tienen mucho más a decir y captan hasta nuestro estado de ánimo. Perciben y reaccionan al instante” [...] (MANSILLA, 2015, p. 225)

Mucho se ha dicho y hecho sobre y por los niños y el juego, pero hay, aún, mucho para hacer cuando enlazamos el juego con el cuerpo y movimiento. Pero, en ningún momento de la tesis, dejé de reconocer los avances en cuanto a la oferta de educación infantil, de las políticas públicas y de las investigaciones, la ampliación de la calidad en la atención, tanto en espacios cuanto en los materiales disponibilizados y prácticas desarrolladas. Reconozco el mejoramiento y la inversión en la formación de profesores, los derechos a tiempos de estudio y planificación. Pero comprendo que romper los modelos educativos de cercenamiento de las elecciones, de limitación del juego, así como el no reconocimiento del niño como eje central de la organización y planificación de la

educación infantil y del proceso educativo, aún es un camino a recorrer, principalmente en el reconocimiento del cuerpo más allá de la disciplina rígida y del silenciamiento de estos cuerpos. Defiendo que las relaciones establecidas con el cuerpo al jugar, posibiliten que los niños actúen con las diferencias a partir de un juego plural donde interactúen niños de diferentes edades, con juguetes de diferentes características, con el juego entre niños y niñas sin segregación, etc., entiendo que eso colabore para una vivencia respetuosa, consigo mismo y con sus pares.

En el inicio de la investigación, atiendo a los relatos y registros de los diarios de campo organizados por los académicos de Pedagogía durante la realización de las Prácticas Docentes en Educación Infantil. Esos registros me inquietaron cuando se referían a los espacios, los juguetes y demás materiales disponibles para los niños en las escuelas donde actuaban. Me preocupó cuando narraban que tales espacios y materiales quedaban limitados a la sala de clase, que los materiales disponibilizados para los niños eran siempre controlados en su uso. Materiales que quedaban en cajas, en estanterías altas, lejos de los niños, muchas veces guardados en envases de fábrica, o cerrados en la ludoteca, indicando que los niños no tenían acceso a ellos. Me preocupó cuanto los espacios eran demarcados como “no para niños”, que los parques de juego estaban cerrados con llave. Me chocaron, los gritos de “¡no corran!”. Me intrigó la limitación de tiempos y espacios. Me llamó atención, los pocos recursos para jugar. Observé cuando los niños reclamaban: “- hace mucho tiempo que no venimos a jugar acá”<sup>55</sup> (*Registro personal de la investigadora en acompañamiento de Prácticas*). Tales elementos instigaron aún más a mirar, a pensar problematizando el juego y sus posibilidades en el espacio de formación de profesores.

Discutimos que hay muchos profesionales responsables por los espacios educativos visitados, por la docencia en la educación infantil, que hay profesionales involucrados con el juego. Aprendemos que hay un tiempo-espacio de formación de cada profesor, que existe una historia personal y profesional en cada ser-profesor. Que tenemos responsabilidades como profesor de saber más sobre el juego, sobre los niños.

La voz de los estudiantes del curso de Pedagogía y las realidades vividas en el cotidiano de las Prácticas Docentes Supervisada en Educación Infantil nos indicaban que

---

<sup>55</sup> En lo que se refiere al contexto investigado, llamo la atención que de entre las seis unidades educacionales que componían el Campo de Prácticas, sólo una de ellas funcionaba en un edificio antiguo, con patio pequeño y salas adaptadas, las demás unidades eran de construcción reciente, dentro de los estándares definidos por el programa Proinfância (Programa Nacional de Reestructuración y Adquisición de Equipamientos para la Red Escolar Pública de Educación Infantil). El Proinfância es una de las acciones del Plan de Desarrollo de la Educación (PDE) del Ministerio de Educación, que pretende garantizar el acceso de niños a guarderías y escuelas, así como la mejora de la infraestructura física de la red de Educación Infantil. <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>



hay mucho por avanzar en lo que concierne al conocimiento sobre niños, sus infancias y las prácticas pedagógicas, sea en el ámbito de la formación inicial, como de la formación continuada. Que tales lugares de formación necesitan propiciar cada vez más espacios de cuestionamiento, problematizaciones, estudio y reflexiones sobre los espacios educativos de educación infantil.

¿Y ahora? Ahora es preciso seguir en la búsqueda de la calidad de la formación de profesores, que supere índices y que vaya más allá. La calidad de las prácticas desarrolladas, de las relaciones tejidas, la calidad del tiempo vivido juntos, de un cotidiano en el que se pare para oír, con espacio y tiempo para dialogar, para mirar a los ojos. Creo que lo cotidiano del trabajo con y para los niños en una escuela de educación infantil se estructura en la riqueza de las interacciones, de las relaciones, de las experiencias. Lo cotidiano es el tiempo vivo, tiempo de los descubrimientos, experimentaciones, de jugar, de mover. Tal vez uno de los mayores desafíos sea la formación de profesionales que puedan mezclar conocimiento y sensibilidad, empatía, capaces de aprender a mirar al niño su tiempo y contexto, el niño único, niño por niño, grupo por grupo, interactuar entre juegos, palabras, culturas, necesidades, intereses múltiples y diversos.

Apuesto y defiendo la continuidad del avance de la formación lúdica y que esta adentre e integre el curso de Pedagogía y que sea valorizado continuamente, no sólo por los profesores en formación, sino también por los profesores capaces de jugar, de mirar a los cuerpos, las posibilidades de cada niño. Profesores jugadores, que reconozcan y valoren la diferencia que sus grupos de niños en aquello que los marca, su cultura, forma de hablar de jugar, cantar, vivir; profesores que se permitan la experiencia del juego en todas sus dimensiones y como sujetos de la experiencia, capaces de exponerse<sup>56</sup>.

Tal vez el desafío esté en romper la lógica adultocéntrica que nos cerca, nos amarra y enyesa, no sólo a los profesores, sino también a los alumnos de educación infantil. Entiendo que en su formación, los profesores deban asumir para sí el niño, lo lúdico, la creatividad, el ser, la estética, las relaciones, las aproximaciones entre adultos y niños. Profesores que actúen sin despreciar o jerarquizar este o aquel conocimiento, que posibiliten otros modos de ser profesor de niños. Profesores y niños creativos,

---

<sup>56</sup> El sujeto de la experiencia es un sujeto expuesto. Del punto de vista de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la o-posición (nuestra manera de oponernos), ni la imposición (nuestra manera de imponernos), ni la pro -posición (nuestra manera de proponernos), sino la exposición, nuestra manera de ex-poner-nos, con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo. Por eso es incapaz de experiencia aquel que se pone, o se opone, o se impone, o se propone, pero no se expone. Es incapaz de experiencia aquel a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quién nada le sucede, a quién nada le toca, nada le llega, nada le afecta, a quién nada le amenaza, a quién nada le hiere (LARROSA, 2004).

entusiasmados, felices, con potencial de descubrimiento, con coraje de arriesgar, abiertas a lo nuevo y al otro, entusiasmadas por aprender.

Apuesto con esta tesis a aquello que enseña Sá (2016): “Los niños tienen derecho para siempre. La infancia nunca muere: sólo adormece. Y quien, se desencuentra con el acto de jugar no percibirá, jamás, que no habría niños si no hubiera juegos” (SÁ, 2016, p. 37). Finalmente, todos los niños juegan si tú juegas.

Defiendo y tengo esperanza<sup>57</sup> (como nos enseña Freire) que es posible construir en la educación infantil entre profesores y niños jugadores. Apuesto a los niños, a sus posibilidades. Entiendo que aún es necesario limpiar algunas lentes para que puedan maravillarse con los niños que juegan. Que podamos unir los dichos, los escritos traídos en esa tesis por los estudiantes del curso de pedagogía sobre lo que han vivido del juego.

Al retomar los objetivos delineados, percibimos que la concepción de niño, cuerpo y movimiento, aunque está presente en la organización curricular del curso de Pedagogía – UEPG, aparece restringida a algunas disciplinas, con carga horaria insuficiente y referencial teórico limitado, frente a la amplitud de los actuales estudios sobre la infancia, los niños y la Educación Infantil, sea en el ámbito político o pedagógico. Temas candentes como la Pedagogía de la Infancia, la Sociología de la Infancia, el estudio de los bebés, los avances de la Psicología/Neurología, entre otras, cuando son incorporados a la formación de profesores, pueden ofrecer otras formas de mirar y comprender a los niños, de “ser profesor de niños”.

Tal preocupación con la formación pautada por las especificidades del niño y de la Educación Infantil está justificada por la ampliación de los espacios educativos para niño, sea en ámbito público o privado, que absorbe a gran parte de los estudiantes para actividades de monitoría y pasantías, así como de los profesionales formados cada año, tanto para ejercer la docencia como para la gestión de instituciones educativas para niños. Cuando abordamos la gestión de instituciones de Educación Infantil, apuntamos aquí un campo fecundo para estudios, pues la comprensión de niño e infancia precisa penetrar todas las instancias educativas, entendemos que la superación de la fragmentación de tiempos y restricción de los espacios, otras formas de organización de la institución educativa, el fortalecimiento de las relaciones de respeto, confianza y la producción de conocimientos entre adultos, adultos - niños y niños-niños dependen de un equipo coheso, de una propuesta pedagógica basada en concepciones claras y coherentes de niño, infancia, sus lenguajes y formas dearquitectar conocimiento.

---

<sup>57</sup> Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto? Na defesa da razão de ser da esperança com que atuo como educador. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança, São Paulo: Paz e Terra.

Verificamos que las relaciones niño, cuerpo y movimiento, aunque discutidas en la disciplina de Ludicidad, Corporalidad y Arte, no son retomadas a lo largo del curso, con el fin de fortalecer la comprensión del niño como productor de conocimiento, reconociéndola como protagonista del proceso educativo. Es posible percibir un énfasis en la enseñanza, en la sistematización del conocimiento por el adulto, en detrimento de la comprensión de un niño productor de cultura. Esta constatación se fundamenta en las respuestas obtenidas al indagar a los estudiantes sobre cuál era la utilidad del juego, teniendo como respuestas siempre la función del enseñar algo, del profesor que orienta, con objetivo restringido del juego. La postura adultocéntrica y la idea de enseñanza también es percibida cuando los estudiantes hablan sobre el cuerpo, pues este es comprendido como algo a ser “enseñado”, ensayado para una pieza teatral o una presentación de danza para la familia, en un momento delimitado, sin hacerse un proceso en el cotidiano, construcción, experimentación, en la cual el niño no es protagonista.

Fue posible identificar que las concepciones de niño, cuerpo y movimiento se alteran positivamente al paso en que los estudiantes se adentran en el espacio de las Prácticas en educación infantil. En un primer momento, existe desconcierto y extrañeza hacia el espacio, las potencialidades de los niños (principalmente de los niños bien pequeños), la observación cuidadosa, los registros escritos, fotografías y relatos realizados en sala de clase contribuyen para pensar juntos a los niños reales, niños de diferentes contextos y con intereses diversos. Verificamos que el espacio de Prácticas permite el cuestionamiento de lo aprendido, retomar muchos fundamentos teóricos de diferentes disciplinas, la búsqueda por otras teorías que ayuden a pensar a los niños y la práctica pedagógica. Así, a lo largo de las Prácticas Docentes Supervisadas vivimos cotidianamente la necesidad del redimensionamiento de las prácticas pedagógicas; la indagación de las formas de planificación y de la comprensión de la participación de profesores y niños; reafirmamos por medio de los registros leídos, de las vivencias relatadas por los académicos y de las reflexiones tejidas, la necesidad de movimiento de los niños y la ausencia de comprensión de esta necesidad por parte del profesor. Verificamos que persisten y se naturalizan las restricciones del movimiento y el control del cuerpo, impuestos por algunos profesores, por los espacios y por la propia organización de los Centros de Educación Infantil. Tales constataciones nos inspiraron las nuevas propuestas para las Prácticas (escucha de los niños, utilización de otros materiales y de los espacios existentes en la institución, propuestas involucrando niños de diferentes salas- edades) con el fin de promover experiencias adulto-niño que son fundamentales para la formación de estos profesionales. Reiteramos que la participación del adulto es

fundamental, no para control y restricción, sino para oír, planear, proponer, indagar, acompañar.

Sobre comprender en qué medida la formación inicial puede contribuir para una práctica pedagógica comprometida con las especificidades del juego, el andar de la investigación, el oír, compartir las angustias y alegrías de los estudiantes en las Prácticas nos permite defender que una formación inicial de profesores que contemple jugar es fundamental para viabilizar la constitución de otras prácticas pedagógicas. Juego, niños e infancias son temas que carecen de un redimensionamiento dentro del espacio de formación de profesores, ya sea para resonar en las instituciones educativas y convertirse en nuevas prácticas, o para un reconocimiento de su valor teórico-práctico dentro del espacio formativo. El juego no es algo menor, ni menos importante, ni menos teórico de lo que las demás disciplinas del currículum de Pedagogía.

Defendemos así que, al mirar la potencia del juego, nos aproximamos a los niños, comprendemos sus lenguajes, sus necesidades y capacidades.

Al inicio de la tesis usé la metáfora de la “entre costuras”, sin finalizarla por completo, puesto que los estudios sobre el juego, el cuerpo y el movimiento no se agotan, la traigo nuevamente apostando a que se puedan construir currículums que, como una manta cuidadosamente hilvanada, se pueda cubrir, hilvanar, entre lazar la formación de profesores de niños con conocimientos y posibilidades de un otro modo de ser profesor. Entrelazar el ser jugador en la educación infantil. Defender, a partir de lo tratado en esta tesis y, cada vez más la formación de profesores tan transgresores como los niños.

P.D. Los pequeños ilustradores de esta tesis nos permiten pensar sobre las diferentes capacidades y representaciones del cuerpo en movimiento para los niños. Cuerpo que juega, que dibuja y es dibujado, que habla, baila, canta, se cae, llora y se levanta, cuerpo niño, cuerpo adulto, cuerpos, muchos y diferentes.

## REFERENCIAS

ALVES, F. C. Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. Instituto politécnico de Viseu. Disponible en [www.ipv.pt/millennium/millennium29/30](http://www.ipv.pt/millennium/millennium29/30). Último acceso el 25 de abril de 2013.

ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao. Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique Grupo editor, 2011.

ANTONIACOMI, Adriana Aparecida. **Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: uma análise histórica, a partir dos aspectos legais e do papel dos coordenadores de curso**. Disertación presentada al Programa de Pos Graduação en Educación de la Universidad Provincial de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2014.

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. A docência na Educação Infantil: entre o dom e a maternidade. **InterMeio**. Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.13-26, jul. /dez. 2010

\_\_\_\_\_. Considerações acerca da Educação Infantil: história, representações e formação docente. **Conjectura**. v. 15, n. 1, en. /abr. 2010.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. **Revista Aulas**. Dossiê Foucault. N. 3 – diciembre 2006/marzo 2007.

ARCE, A. Documentação Oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. N. 113, julio/2001.

ARROYO, Miguel Gonzales. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores: para além do cuidar-educar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Disponible en: [www.anped.org.br/28/textos/qt07](http://www.anped.org.br/28/textos/qt07)

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Campos de**

**experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BEBER, Irene Carrillo Romero. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas:** reflexões para a pedagogia da infância. Tesis-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

BECK, Dina; GUIZZO, Bianca Salazar. Estudos culturais e estudos de gênero: proposições e entrelaces às pesquisas educacionais. **Holos**, Ano 29, Vol. 4

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984

\_\_\_\_\_. Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política (S. P. Rouanet, Trad.). São Paulo: Brasiliense. (Original publicado em 1974)

BERWANGER, Fabíola. **Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil:** o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade federal do Paraná. Curitiba, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução à teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. P.150-175.

BOTTENTUIT Jr. João Batista; LISBÔA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. Google Educacional: Utilizando Ferramentas Web 2.0 em Sala de Aula. **Revista educaonline** Volume 5- no 1- Janeiro/abril de 2011

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** - Volume 2. Brasília: MEC/SEB, 2006

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as **Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ley nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9.394, de 20 de dic. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Resolución CNE/CP nº 2, de 1º de julio de 2015 - Define las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en nivel superior (cursos de licenciatura, cursos de formación pedagógica para graduados y cursos de segunda licenciatura) y para la formación continuada.

\_\_\_\_\_. **Treinamento físico militar**. Ministério da Defesa. Exército brasileiro estado-maior do exército Manual de Campanha 4a Edição Publicado no Boletim do Exército no 53, de 31 de diciembre de 2015

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de mayo de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, CNE, 2006

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Manual operacional para comitês de ética em pesquisa / Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002.  
[http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual\\_ceps.pdf](http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf)

BRITO, Angela Xavier; LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 7-38, julho, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.24, n.2, p. 103-116, jul./dic. 1998

BRUSTOLIN, Gisela Maria. **Aspectos da educação do corpo no currículo de pedagogia**. Dissertação. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação Física-UNICAMP. Campinas: 2009.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.23, n.2, p. 229-251, may./ago. 2007

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Currículos da formação docente e práticas de subjetivação. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 33, p. 185-199, ene./jul. 2012

\_\_\_\_\_. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 48. p. 101-123, dic. 2008.

\_\_\_\_\_. Educação de crianças, docência e processos de subjetivação. In: 32ª Reunião Anual da Anped, 2009, Caxambu MG. Sociedade, cultura e educação: novas regulações. Rio de Janeiro: Armazém das Letras Gráfica e Editora Ltda., 2009. v. 1. p. 1-15.  
<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5589--Res.pdf>.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de professores para a educação infantil**: um estudo realizado em um Curso Normal Superior Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 20 de abril de 2005.

CAMARGO, Daiana. **Um olhar sobre o educador da infância**: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica. Ponta Grossa, UEPG, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Ponta Grossa, 2011.

CAREGNATO, Rita C.A., MUTTI, Regina. **Pesquisa Qualitativa**: Análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto & contexto – Enfermagem, v.15, n 4, 2006.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação infantil**: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos / Rodrigo Saballa de Carvalho. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2005.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a história do curso de pedagogia no Brasil: reflexões contemporâneas **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 25, 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autentica, 2009

CASTRO, Magali de. **Por que e para que ser pedagogo?** Subsídios para a formação de professores no curso de pedagogia. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/251.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/251.pdf) Porto Alegre RS 2007

CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Docência, Memória e Gênero**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **Educação Infantil: espaço de educação e cuidado**. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.

CRAVEIRO, Maria Clara; FORMOSINHO, João - Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional dos educadores de infância. Saber e Educar. N.º7 (2002), p.9-27. <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/237> Último acesso: 27 de junho de 2017

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, a. 2, n. 2, p. 24-28, jun. 1995

DARSIE, Marta Maria Pontin; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. O início da formação do professor reflexivo. Revista Faculdade de Educação, São Paulo. V.22 jul/dic 1996.



DIAS DE LIMA, Samantha. **Formação inicial em pedagogia**: um outro olhar para as infâncias. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

DORNELES, Malvina do Amaral; ARENHALDT, Rafael. Disposições Ético - Estético-Afetivas na pesquisa em Educação. in: O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação / organizado por Débora Alves Feitosa... [et al.]. – Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmen.; KAERCHER, Gladis. **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. O brincar e a produção do sujeito infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, dic. 2003/mar.2004, p. 17-20.

\_\_\_\_\_. **O brinquedo e a Produção do Sujeito Infantil**. Centro de Documentação e Informação sobre a Criança. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. 2003. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12772484/resumo-o-brinquedo-e-a-producao-do-sujeito-infantil-autora-cedic>

\_\_\_\_\_. **Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias**. Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiás: Autêntica e Editora UFG, 2011.

DREYFUS, Humbert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DRUMOND, Viviane. A Centralidade do Estágio na Formação de Professores (as) de Educação Infantil In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. UFSM, Centro de Educação, Unidade Ipê Amarelo. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

\_\_\_\_\_. Estágio e formação de docentes de educação infantil em cursos de Pedagogia. **Olhares**, Guarulhos, v. 1, n1, p. 183-206, mayo. 2013.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia**: estágio e pesquisa. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP:2014.

EBY, F. **História da Educação Moderna**: teoria, organização e práticas educacionais.

FALKEMBACH, Elza M. F. **Diário de Campo**: um instrumento de reflexão. Contexto e Educação. Universidade de Ijuí. ano 2. nº 7, julho /set 1987.p. 19-24.

FARIA, Ana Lucia Goulart **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo, Cortez, 1999.

FELIPE, Jane. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais**: implicações para a educação infantil. 2011. UDESC, Florianópolis. Disponível e: [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_gensex/SexualidadeInfantil.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf)

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. In: **Pro-posiciones**. Campinas: v.14, n.3 (42), sep./dic. 2003. p.89-101.

\_\_\_\_\_. A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-119.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões**. 28ª Reunião Anual da ANPEdCaxambu / MG. 16 a 19 de outubro de 2005

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (Org.) **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 55-79.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues, ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009

FORTUNA, Tania Ramos. **A formação Lúdica docente e a universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tesis de Doctorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FOUCAULT. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert. & RABINOW, Paul. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 27ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**. teoria e prática da educação física. São Paulo : Scipione, 1989

FREITAS, Amanda Fonseca Soares. **Corpo, movimento e linguagem**: em busca do conhecimento na Escola de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

GADELHA, Silvio; PULINO, Lúcia (org). **Biopolítica, escola e resistência**: infâncias para a formação de professores. Vol 1. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012

- GALLO, Silvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GARANHANI, Marynelma Camargo. O movimento do corpo na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: uma linguagem da criança. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba. 2010.
- \_\_\_\_\_. Educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática** 5: 106-122, Jul./Jun. 2001-2002.
- \_\_\_\_\_. **O corpo em movimento na Educação Infantil: uma linguagem da criança**. V EDUCERE III -Congresso nacional da área de educação episteme – conhecer. PUC, Curitiba: 2005.
- GATTI, Bernadete. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – n. 1, mayo 2010 – Fundação Victor Civita – São Paulo.
- GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas na educação infantil. In: **I Seminário Nacional currículo em Movimento Perspectivas Atuais**, 2010, Belo Horizonte. currículo em Movimento Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: UFMG, v.1, 2010.  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7158-2-6-multiplas-linguagens-marcia&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7158-2-6-multiplas-linguagens-marcia&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192)
- GOMES, Ana Maria Rabelo. Outras Crianças, Outras Infâncias? In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina S. de (orgs.). **Estudos da Infância**: educação e prática sociais. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 82-96.
- GOMES, Marineide Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009
- GUIZZO, Bianca Salazar. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na educação infantil. **Revista Ártemis**. Vol.6, jun. 2007. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/viewfile/2123/1881> Último acesso: 20 de mayo de 2017.
- HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: Diários Biográficos. In: NÓVOA, Antonio (ed.), Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.
- INFANTINO, Agnese. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 7-39, mayo. 2013.  
<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/8/2>
- KATZ, Chaim Samuel. Criança. O que é criança. **Caderno de subjetividade**. São Paulo. PUC, 1996, p. 90-96.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99
- KULHMANN JR Moises. **Infância e educação infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998

\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago. nº 14, 2000.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

Larrosa, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiências. Belo Horizonte: Autentica, 2016.

LÊ BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEWGOY, Alzira M<sup>a</sup>. B; ARRUDA, Maria P. **Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital**. In: Revista Texto & Contextos. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, ene./abr. 2008

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas**: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul. Tesis. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, 1986.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Sep./Dic. 2004.

MARCELO, Carlos. **Formação de Professores: para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. A identidade docente: constantes e desafios **Revista brasileira de pesquisas sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dic. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo/Revista de educação. N°8. ene/abr 2009. [http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo\\_Desenv\\_Profissional.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf)

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores. Volume 02 n. 03 ago/dec. 2010

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente**. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

MARQUES, Circe Mara. **Experiência com bonecas anormais no curso de pedagogia: construindo modos de ser professora**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

MARQUES Isabel. Dançando na escola. São Paulo: Cortez: 2007

\_\_\_\_\_. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez: 2001.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria do Carmem Silveira. **Metodologias de pesquisas com e sobre crianças**. Simposio Internacional Encuentro etnográficos con niños y adolescentes en contextos educativos. Buenos aires 5 y 6 de noviembre de 2009

MARTINS FILHO, Altino. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 2013. 305 f. Tesis (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José (Org). **Criança pede respeito**: ação educativa na creche e na pré-escola. Porto Alegre: Mediação, 2015

MARTINS FILHO, Altino José e PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MASSON, Gisele; MAINARDES, Jefferson. O curso de pedagogia da Universidade Estadual de Ponta grossa: aspectos históricos e reflexões pós-diretrizes curriculares nacionais. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME FURB, v. 4, nº 2, p. 170-192, mayo/ago. 2009 170  
<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1676/1134>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). **currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NANNI, Dionísia. Dança Educação: Princípios, Métodos e Técnicas. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. 6. ed. – São Paulo: Cortez; 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação**, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NUNES, C. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: HERSCHMANN, M.; KROPF, S.; NUNES, C. **Missionários do progresso**: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro - 1870/1937. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 155-224.

Ó, Jorge Ramos do. **O Governo de si mesmo**: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX-meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

\_\_\_\_\_. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. **Cadernos pedagogia universitária USP**, abril 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, A. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tisuko; PINAZZA, Monica. (Org.), **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o passado construindo o futuro (13- 37). Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa de; HADDAD, Lenira. Entre meninos e meninas: fronteiras de gênero borradas em contexto de educação infantil. **Latitude**, Vol. 10, nº 2, pp. 425-454, 2016.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. **Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas**. Tesis de Doctorado-Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Paula Ramos de; KOHAN, Walter Omar. **Biopolítica, escola e resistência**: infâncias para a formação de professores. Vol 2. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: Encontros e encantamentos na educação infantil. Campinas, Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Danças circulares na formação de professores**: a inteireza de ser na roda. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática?. **Cadernos de pesquisa**. n.94, agosto de 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

\_\_\_\_\_. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, G.C.G; ROMANOWSKI, J.P. Curso de pedagogia: Formação do professor da educação infantil e dos anos séries iniciais do ensino fundamental. **Formação Docente**. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores. Volume 02 n. 03 ago/dec. 2010

PONGRATZ, Ludwig A. Liberdade e disciplina: transformações na punição pedagógica. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Orgs). **Por que Foucault?**: Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PÓRLAN, Rafael; MARTÍN José. **El diario del profesor**: Un recurso para la investigación en el aula. 8ªed. Sevilla: Díada, 2000.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RESENDE, Haroldo de (org). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autentica, 2015.

RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Disciplinamiento de los Cuerpos y de las Prácticas Pedagógicas en Educación Infantil: Ritos e Interdicciones de la Acción Docente. **Infancia, Educación y Aprendizaje**(IEYA). Vol. 1, N° 1, pp. 178-197.  
<http://revistainfanciaeducacionyaprendizaje.com/>

RIOS, Fabíola Teixeira. MOREIRA, Wagner Wey. A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. **Evidência**, Araxá, v. 11, n. 11, p. 49-58, 2015

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, E.A.C. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas: 1998.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 22 (2000), pp. 61-74 <http://www.rieoei.org/rie22a03.htm>

ROCHA, Eloisa Acires Candal; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil. In: SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fátima Sabino; OSTETTO, Luciana Esmeralda; CASSIANI, Suzani (orgs). **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2008.

RODRIGUES LOPEZ, M.J. Formación de profesores y prácticas de enseñanza: un estudio de caso. España: Universidad de Huelva, 1995

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba, Ibpx: 2007

ROSEMBERG, F. A Educação Infantil no Brasil. In: **Seminário Izabela Hendrix**: A Educação Infantil no contexto das Políticas Públicas Atuais. Belo Horizonte, junho/2004.



ROSSETTI-FEREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

SÁ, Eduardo. **O Ministério das crianças adverte**: Brincar faz bem à saúde. A importância do tempo livre e do bem estar na educação do seu filho. São Paulo: Casa da Palavra, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Vera Bertoni. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na Educação Infantil. In: Educação infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Mayo/Ago. 2005

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Escola Normal: O projeto das elites brasileiras para a formação de professores. In: Encontro Interdisciplinar de Pesquisa em Artes. 2008, Curitiba. Anais Eletrônicos

SCHARAGRODSKY, Pablo Ariel. Discursos pedagógicos, instituciones escolares y culturas corporales. In: VAREA, Valeria; GALAK, Eduardo. Cuerpo y Educación Física. **Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos**. Editorial Biblos. Bs. As. 2013.

SCHEIBE, L. DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**. Ano 14 - n. 17 - julio 2011 - p. 79-109

SHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponible en: <http://www.esforce.org.br>

SILVA, Ana Paula Soares da, ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** In: ANPED, 23a., Caxambú, MG, 2000.

SILVA, Anamaria Santana. **A professora de Educação Infantil e sua formação universitária**. Tesis. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas: 2003

\_\_\_\_\_. O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil. **Pro-Posições**. v. 16. n. 2 (47) - mayo/ago. 2005



SILVA, C.S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. E ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Célia Regina de Souza e. O ensino superior em Ponta Grossa no contexto da expansão e interiorização. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 7, n.2, p. 159-196, 2002.

SOUZA, Elizeu C.; CORDEIRO, Verbena M. R. Por entre escritas, diários e registros de formação. **Revista de Educação CEAP**. [S.l.], n. 57, jun., p. 45-49, 2007

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. John Dewey e a formação de professores: aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2600\\_1488.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2600_1488.pdf)

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRAZZACAPPA, Marcia. A Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 53, abr./ 2001;  
TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. May/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14

TORRES, Jurjo Santomé. **El Diario Escolar**. Revista Cuadernos de Pedagogía, n.142; 1986. p. 52-55. Disponible en: [http://jurjotorres.com/?page\\_id=14](http://jurjotorres.com/?page_id=14) Acceso en: 23/02/2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação /. --São Paulo: Atlas, 1987.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1972.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016 <http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2016/pedagogo.pdf>

VAILLANT, D. Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 543-561, sep./dic. 2010.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007

\_\_\_\_\_. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Do acto ao pensamento**. Ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes Editores, 1942.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veiga, 1979.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## APÉNDICE

### PUNTO DE PARTIDA, INQUIETUDES, ESTADO DEL CONOCIMIENTO O LO QUE SE DICE SOBRE JUEGO, CUERPO, MOVIMIENTO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

#### El estado del conocimiento

Con el objetivo de capturar las investigaciones y reflexiones sobre la formación de profesores para la Educación Infantil, en una perspectiva de comprensión del niño, del juego y del cuerpo en movimiento buscamos identificar lo que se ha dicho (los recorridos) y pensado sobre la temática de la formación de profesores para la Educación Infantil en el campo de la Pedagogía, con fin de echarnos a andar. Constituimos así el estado del conocimiento,

[...] *estado de conocimiento* es identificación, registro, categorización que lleven a la reflexión y síntesis sobre la producción científica de una determinada área, en un determinado espacio de tiempo, congregando periódicos, tesis, disertaciones y libros sobre una temática específica. Una característica a destacar es su contribución para la presencia de lo nuevo en la monografía. (MOROSINI; FERNANDES, 2014 p.155)

Con el compromiso ético de la construcción de conocimientos y la identificación de lo nuevo, del diferencial del estudio, realizamos la búsqueda de investigaciones (disertaciones y tesis) en algunas bases de datos relevantes para la investigación nacional como el Banco de Tesis de la CAPES – Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior, la Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Justificamos la elección de estas bases de datos debido a la falta de trabajos disponibles en el Banco de tesis de la CAPES. En la fecha de la investigación la disponibilidad de investigaciones se restringía a 2011 y 2012, por lo que extendimos el estudio a la base de datos IBICT.

Sobre las bases de datos, destacamos que la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes) tiene como objetivo ofrecer acceso a las informaciones que reflejen las actividades del posgrado Brasileño. La Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) busca unir en único portal de búsqueda las tesis y disertaciones defendidas en Brasil y por Brasileños en el exterior. Idealizada y mantenida por el Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) la BDTD tuvo su lanzamiento el año de 2002.

Muchos y relevantes estudios se han desarrollado en el área de formación de profesores y de la Educación Infantil, con considerable aumento de la producción después de la ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDB de 1996, pues la infancia, el niño y los espacios de educación infantil ganan mayor visibilidad en las investigaciones tanto en el ámbito pedagógico como político en los programas de posgrado e investigación en todo el país (KISHIMOTO, 1999).

Sin embargo, las discusiones acerca del juego y del cuerpo aún son pocas en lo que se refiere a la formación de profesores, y aún más dispersas cuando definimos como locus el Curso de Pedagogía, como presentaremos en el transcurso de este texto. Para que alcancemos la práctica diferenciada, el niño por entero, un juego placentero, un cuerpo que aprende y enseña en la medida que juega necesitamos que estos temas integren investigaciones, discusiones, formación (inicial y continuada) y que al comprender infancia, niño, juego, cuerpo y movimiento libre de ataduras y reglas podamos entonces redimensionar los haceres y saberes de las instituciones de Educación Infantil.

Presentamos aquí el resultado de la búsqueda de las investigaciones realizada en las ya descritas bases de datos, búsquedas estas datadas/ dadas de alta hasta 31 de diciembre de 2016, con el fin de conocer la producción científica teniendo a la formación de profesores para la educación infantil, el jugar y el cuerpo en movimiento como objeto de estudio. Para tal búsqueda establecemos la fecha de inicio el año de 2006, año de la reformulación de los cursos de formación como consecuencia de las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía<sup>58</sup> (2006), cuyo énfasis recae sobre la formación para la docencia en la Educación Infantil y años iniciales de la Enseñanza Fundamental. Tenemos así un plazo de 10 años para el análisis, ante las nuevas perspectivas de formación y el impacto de estas (o no) en las investigaciones sobre la formación de profesores para la educación infantil.

A su tiempo, destacamos la preocupación con el abordaje generalista de formación que compone tal documento, cuyas reflexiones pueden ser profundizadas por medio de

---

<sup>58</sup> Sobre la estructura del curso de Pedagogía, espacio preferencial de formación inicial de profesores: Art. 7º El curso de Licenciatura en Pedagogía tendrá la carga horaria mínima de 3.200 horas de efectivo trabajo académico, así distribuidas: I - 2.800 horas dedicadas a las actividades formativas como asistencia a las clases, realización de seminarios, participación en la realización de investigaciones, consultas a bibliotecas y centros de documentación, visitas a instituciones educativas y culturales, actividades prácticas de diferente naturaleza, participación en grupos cooperativos de estudios; II - 300 horas dedicadas a las Prácticas Docentes Supervisadas prioritariamente en Educación Infantil y los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, contemplando también otras áreas específicas, en su caso, conforme el proyecto pedagógico de la institución; III - 100 horas de actividades teórico-prácticas de profundización en áreas específicas de interés de los alumnos, por medio, de la iniciación científica, de la extensión y de la monitoría. Resolución CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de mayo de 2006 [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)

los estudios de Rodrigo Saballa de Carvalho<sup>59</sup> (2011), pero esclarecemos que aquí buscamos pensar caminos para la formación de profesores de educación infantil aún delante de la estructura impuesta por las DCNP.

Para sistematizar la búsqueda de investigaciones, establecemos como criterio el uso de las palabras clave de este estudio: Formación de profesores; pedagogía; niño; juego (brincar); cuerpo y movimiento, fuimos refinando las búsquedas a lo largo del proceso, no obteniendo muchos registros, otras búsquedas incluyendo términos afines y/o suprimiendo otros, con el fin de encontrar investigaciones desarrolladas dentro de la misma temática, como presentamos a continuación:

Cuadro 12: El estado del conocimiento

<b>Términos que búsqueda</b>	<b>Bases de Datos</b>	<b>M</b>	<b>D</b>	<b>Total</b>
<b>Búsqueda 1-“Formación de profesores”; Pedagogía; “Educación Infantil”</b>	CAPES	13	2	84
	IBICT	45	24	
<b>Búsqueda 2- “Formación de profesores”; Juego; “Educación Infantil”</b>	CAPES	6	0	15
	IBICT	8	1	
<b>Búsqueda 3- Niño; Juego; “Educación Infantil”</b>	CAPES	6	0	15
	IBICT	8	1	
<b>Busca 4- Juego; Cuerpo; “Educación Infantil”</b>	CAPES	19	6	39
	IBICT	10	4	
<b>Búsqueda 5- Cuerpo; Niño; Infantil</b>	CAPES	9	1	187
	IBICT	135	52	
<b>Búsqueda 6- “movimiento del niño”</b>	CAPES	2	0	8
	IBICT	5	1	
<b>Búsqueda 7- Formación - pedagogía – niño – juego – cuerpo Formación; pedagogía; niño; juego; cuerpo</b>	CAPES	0	0	2
	IBICT	2	0	
<b>Búsqueda 8-Pedagogía; niño; juego; movimiento</b>	CAPES	0	0	6
	IBICT	5	1	
<b>Búsqueda 9 – Cuerpo; “Movimiento del Niño”</b>	CAPES	6	1	9
	IBICT	1	1	
				<b>356</b>

Fuente: Bases de datos/organización de la autora

<sup>59</sup> LA INVENCION DEL PEDAGOGO GENERALISTA: problematizando discursos implicados en el gobierno de profesores en formación. Tesis de doctorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - 2011

El cuadro arriba tiene como objetivo dar visibilidad las investigaciones de Maestría y Doctorado realizadas en el periodo de 2005 a 2016 en programas de posgrado en Educación de diferentes universidades brasileñas con la finalidad de delimitar y afirmar la especificidad y originalidad de este estudio.

Encontramos un número total de 356 (trescientas y cincuenta y seis) investigaciones que atienden a los términos/palabras clave que componen esta investigación. Establecemos para dicha búsqueda el cruce de las palabras clave del estudio, en un total de 9 (nueve) búsquedas diferentes, y fueron excluidos trabajos que aparecen en dos o más búsquedas. Justificamos que con el fin de aproximarnos lo máximo posible a la temática aquí desarrollada, organizamos búsquedas con cruces de dos o más palabras clave. Destacamos que las palabras a veces aparecen aisladas en algunos trabajos, aun utilizando los recursos disponibles en los bancos de tesis (operadores booleanos).

Podemos identificar que en la búsqueda de términos más amplios obtuvimos un mayor número de investigaciones, Búsqueda 1 -Formación de profesores – Pedagogía - Educación Infantil, donde resaltamos la gran mayoría de trabajos en nivel de Maestría y nos revela una cantidad significativa de estudios que tienen como enfoque la formación para la actuación de profesores con el niño pequeño.

Al cruzar el término Formación de Profesores con los términos “juego” y “educación infantil” el número de estudios encontrados presenta una considerable baja, siendo encontrados 15 (quince) investigaciones, la gran mayoría realizadas a nivel de Maestría. La búsqueda por los términos Niño; Juego; “Educación Infantil” nos presentó 15 (quince) investigaciones y verificamos diversos abordajes sobre el juego, que atraviesan el aprendizaje, la afectividad y el arte.

Juego; Cuerpo; “Educación Infantil” fueron los términos de la búsqueda 4, cuyos resultados apuntan 39 (treinta y nueve) estudios, sin embargo, de estos hay un número significativo de escritos relacionados con el cuerpo y el juego relacionados con las dificultades de aprendizaje, a aspectos psicopedagógicos que nos indican una utilización del juego en función de algo (recuperación o aprendizaje).

Lo mismo verificamos en la búsqueda 5 (cinco) cuyos términos utilizados fueron “Cuerpo; Niño; Infantil” y que nos presenta una gran cantidad de estudios, en número de 139 (ciento y treinta y nueve) sin embargo en su mayoría los términos de búsqueda aparecen \*dispersos, o en número de 2 (dos). Aún sobre la búsqueda 5 (cinco), verificamos que el enfoque a la investigación sobre el niño/juego/cuerpo se dan a nivel de Maestría. Otro factor observado es la relación de los escritos con la práctica, muchas de

las investigaciones encontradas emergen de situaciones del cotidiano de la Educación Infantil con el objetivo de investigar relaciones niño-juego, niño, cuerpo, juego-cuerpo, y los análisis remiten a la importancia de la formación para las prácticas que envuelven el niño.

Pocos también fueron los registros de estudios sobre el “movimiento del Niño” como presentados en la búsqueda 6 (seis). En la medida en que agrupamos los términos de búsqueda verificamos la escasa producción científica cuando se trata de niño, cuerpo y juego en el espacio de formación de profesores buscando tratar de las especificidades del juego y del cuerpo en movimiento en la Pedagogía, estableciendo así el diferencial de este trabajo.

Abajo presentamos los estudios considerados de mayor relevancia en cada búsqueda realizada, organizados en orden alfabético por el apellido del autor-autora:

Cuadro 13: Investigaciones: Formación de profesores-Pedagogía-Educación Infantil

<b>Búsqueda 1- Formación de profesores-Pedagogía-Educación Infantil</b>
AKAMINE, Aline Aparecida. O processo de construção da profissionalidade de professores de Educação Infantil: caminhos da formação inicial. - 2012
BERWANGER, Fabiola. Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em Pedagogia em Curitiba-Paraná - 2011
SILVA, Fernanda Costa Fagundes. A formação de docentes: relações entre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na Educação Infantil – 2012
SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. A Educação Infantil no curso de Pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente – 2007
OLIVEIRA, Mariana Felicio Silva de. O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos -2016
SILVA, Priscila Alves. Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de Pedagogia -2016

Fuente: Bases de datos/organización de la autora

Las investigaciones listadas en el cuadro 11 (once) fueron apartadas por presentar el mayor número de términos de entre los establecidos en la Búsqueda 1, aproximándose al problema de estudio que nos proponemos desarrollar. Entre los trabajos listados destacamos los estudios de Berwanger (2011) en el cual encontramos significativas reflexiones sobre la formación de profesores teniendo como enfoque el abordaje del movimiento del cuerpo en las licenciaturas en Pedagogía.

## Cuadro 14: Investigaciones: “Formación de profesores”; Juego - Educación Infantil

<b>Búsqueda 2 - “Formación de profesores”; Juego - Educación Infantil</b>
CÂMARA, Tereza Cristina Bernardo da. Corporeidade e humanescência na fonte dos saberes da vida: a formação de professores que valoriza o ser – 2005
CORREA, Renata Cleiton Piacesi. "Vamos brincar?": continuidades e rupturas nas práticas curriculares da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. – 2011
LEITE, Ana Maria. Caixa de brinquedos e brincadeiras: uma aliada na construção de atitude lúdica para a ressignificação da prática pedagógica do movimento na Educação Infantil – 2010
MARQUES, Circe Mara. Experiência com bonecas anormais no Curso de Pedagogia : construindo modos de ser professora – 2013
PECANHA, Silvia de Moura. As concepções sobre o brincar na educação infantil e as práticas educativas: múltiplos olhares. - 2011
SANTOS, Larissa Aparecida Trindade dos. O brinquedo na educação infantil como promotor das culturas da infância e humanização – 2010
SILVA, Jose Ricardo. A brincadeira na Educação Infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção. - 2012
CARDOSO, Michelle Duarte Rios. E os bebês na creche...brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras -2016

Fuente: Bases de datos/organización de la autora

Entre los trabajos encontrados a partir de la búsqueda 3, optamos por señalar la relevancia de 7 (siete) estudios cuyos abordajes remiten a las temáticas que tratan de un juego amplio, formativo, con una mirada orientada hacia las diferencias, el juego que humaniza y produce cultura. Destacamos el valor del abordaje de Correa (2011) que dirige una mirada sensible al juego en lo que tiene que ver con la transición para la enseñanza fundamental, necesaria en la medida en que tratamos de respeto a los niños. El abordaje de Leite (2010) nos remite a la actividad lúdica y al movimiento en una perspectiva que rompe el jugar por jugar, el desparramar juguetes, abriendo posibilidades para la exploración del movimiento del niño. Marques (2013) nos acerca una valiosa experiencia envolviendo muñecas anormales con el fin de replantear conceptos, tratar de inclusión, de diversidad, de superación y humanización de las relaciones entre niños y profesoras y niños.

Cuadro 15: Investigaciones: Niño; juego; “Educación Infantil”

<b>Búsqueda 3 – Niño; juego; “Educación Infantil”</b>
CÔRTEES, Diolira Maria. Brincar - vem: a criança surda na Educação Infantil e o despertar das mãos – 2012
DUARTE, Camila Tanure. Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: construção de identidades e autonomia em crianças- 2015
LOPES, Conceição Aparecida Oliveira. O brincar e a criança com deficiência física na Educação Infantil : o que pensam as crianças e suas professoras – 2012
RIVERO, Andréa Simões. O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em contexto de Educação Infantil – 2015
SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil – 2013
SANT’ANNA, Maria Madalena Moraes. Formação continuada em serviço para professores da educação infantil sobre o brincar – 2016
SUZUKI, Flavia dos Reis Penteado. O brincar para crianças de zero a seis anos: Legislação educacional nacional e a proposta curricular do município de Maringá/PR – 2016

Fuente: Bases de datos/organización de la autora

Verificamos en los estudios listados como de mayor relevancia en la búsqueda 3 análisis importantes sobre el juego en la EI en la medida en que tratan del niño en el juego, superando aspectos de direccionamiento del juego y de la relación juego para enseñar que fuertemente marca la historia de la formación de profesores amparada en una perspectiva que viene de la psicología. Hay un movimiento emergente para tratar del niño como niño, su cultura y lo que ella tiene a decir sobre el mundo. Los estudios de Santos (2013) y Rivero (2015) nos remiten al niño social, participativo, productor de conocimiento y cultura. Otro trazo importante verificado es el abordaje de la relación juego- inclusión en los escritos de Cortes (2012) y Lopes (2012) que nos remiten a una escuela abierta, de relaciones respetuosas y amorosas.



## Cuadro 16: Juego; Cuerpo; “Educación Infantil”

<b>Búsqueda 4 - Juego; Cuerpo; “Educación Infantil”</b>
ASSARITTI, Dolores Setuval. A educação do corpo das crianças na escola em narrativas do cotidiano – 2015
AZEVEDO, Ildilene Leal de. Acolhendo corporeidades: o sentido do corpo para crianças de um abrigo institucional do município de Belém - 2011
CAMARGO, Daiana. Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica - 2011
CAMPOS, Daíse Ondina de. Brincadeira e linguagem escrita na Educação Infantil – 2015
DIAS, Lara Simone. Infâncias nas brincadeiras : um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas – 2005
LIMA, Fabiana Cristina de. A percepção do corpo para a criança nos momentos escolares: um estudo sobre o brincar e o estudar infantil - 2011
LIMA, Ruth Regina Melo. Dança: linguagem do corpo na Educação Infantil - 2010
MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. A infância resiste à pré-escola? – 2014
MACIEL, Rochele Rita Andreazza. Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal - 2011
MADALOZ, Rodrigo Jose. Educação estética com educadoras: uma proposta de intervenção a partir de vivências corporais - 2011
MONTEIRO, Tatiane Lopes. A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento – 2012
SILVA, Osvaldo Luiz da. O corpo do educador da educação infantil lido como uma "literatura menor" - 2012
SILVA, Eliane Gomes da. Movimento e Educação Infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica - 2012
SOUZA, Letícia Rodrigues de. O brinquedo na Educação Infantil: Algumas reflexões do uso do brinquedo à luz da sociedade disciplinar foucaultiana – 2014
TRISTAO, Andre Delazari. Infância e socialização: um estudo sobre a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche – 2012
WILLMS, Elni Elisa. Escrevivendo: uma fenomenologia Rosiana do brincar- 2013

Fuente: Bases de datos/organización de la autora

## Cuadro 17: Cuerpo; niño; infantil

<b>Búsqueda 5- Cuerpo; niño; infantil</b>
ALMEIDA, Fernanda de Souza. Que dança é essa?: uma proposta para a Educação Infantil – 2013
BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. Práticas escolares : aprendizagem e normalização dos corpos – 2006
BEBER, Irene Carrillo Romero. As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas : reflexões para a pedagogia da infância – 2014
BRUSTOLIN, Gisela Maria. Aspectos da educação do corpo no currículo de pedagogia - 2009
BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003) - 2007
CAON, Maria. Desvelando corpos na escola - experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores – 2015
CARVALHO, de. Educação Infantil : práticas escolares e o disciplinamento dos corpos – 2005
GUIRRA, Frederico Jorge Saad. Mediação da professora generalista no trabalho corporal na Educação Infantil – 2009
IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas: significado e sentido de atividades de brincadeiras na Educação Infantil - 2008
JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Tempo, espaço e corpo na representação espacial : contribuições para a educação infantil 2012
LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da pedagogia do teatro- 2011
MACHADO, Sheila da Silva. "Vivo ou morto?" : o corpo na escola sob olhares de crianças - 2014
MARINHO, Helena Saldanha. Educando na vida com a dança: corporeidade e movimento - 2005
MORUZZI, Andrea Braga A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância - 2012
OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas – 2010
RICHTER, Ana Cristina. Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância - 2005
ROMANO, Érica Carolina. Concepções e corporeidades docentes na Educação Infantil - 2015
RORIZ, Marlaine Fernandes. A educação infantil e a linguagem corporal: que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo? – 2014
SILVA, Eliane Gomes da. Movimento e Educação Infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica – 2012
SIQUEIRA, Isabelle Borges. As manifestações corporais na Educação Infantil : um estudo sobre o corpo da criança na escola – 2014
BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas - 2012
VIEIRA, Rosana Mancini. Educação do corpo e de gênero na educação infantil: uma análise da produção de conhecimento na área da educação - 2016

Fuente: Bases de datos/organización de la autora

Las investigaciones localizadas a partir de las búsquedas 4 y 5 apuntan una mayor valorización de la temática “cuerpo” donde vemos estudios hablando de danza, corporalidad, movimiento, formación corporal de profesores, lenguaje corporal, de entre otros que nos muestran la importancia de tratar del niño completo dentro de la institución de EI.

Destacamos los trabajos de Camargo (2011), Madaloz (2011), Silva (2012), Romano (2015), Guirra (2009), Roriz (2014), Iza (2008), Lombardi (2011) en los cuales encontramos además del abordaje del juego y/o del cuerpo, la mención al profesor de Educación Infantil. Profesor entendido como pieza fundamental al tratar del cuerpo del niño pequeño. En los estudios de Lombardi (2011) y Beber (2014) podemos verificar un

abordaje significativo sobre la educación de niños más pequeños (bebés) en un movimiento de superación del cuidado asistencialista al cual ya nos referimos, presentando y discutiendo datos de investigación que tratan de un cuidar-educar pautado por una acción estructurada, de calidad y que va al encuentro de las necesidades y posibilidades de niños de este rango etario.

Cuadro 18: Movimiento del niño

<b>Búsqueda 6 - “movimiento del niño”</b>
BERLEZE, Danieli Jacobi. O brincar-e-se-movimentar a linguagem da criança - 2016
MONTEIRO, Tatiane Lopes. A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento - 2012
SIMON, Heloisa dos Santos. O brincar-e-se-movimentar e a imaginação da criança - 2013

Fuente: Bases de datos/organización de la autora

Cuadro 19: Pedagogía; niño; juego; movimiento

<b>Búsqueda 8 - Pedagogía; niño; juego; movimiento</b>
CABALLERO, Raphael Maciel da Silva. Pedagogia das Vivências Corporais: Educação em Saúde e Culturas de Corpo e Movimento – 2015
FILHO, Nelson Figueiredo de Andrade. "Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil -2011
FREITAS, Amanda Fonseca Soares. Corpo, movimento e linguagem: em busca do conhecimento na escola de Educação Infantil – 2008
MONTEIRO, Tatiane Lopes. A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento – 2012
<b>REZENDE, Deise de Oliveira. O brincar livre de crianças na brinquedoteca: análise da frequência de ações motoras, tipos de brinquedos, brincadeiras e interações sociais- 2012</b>
SANTA CLARA, Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa. A prática pedagógica dos professores da Educação Infantil do Município de Ponta Grossa-PR: uma análise sobre o corpo em movimento – 2013

Fuente: Bases de datos/organización de la autora

Cuadro 20: Cuerpo; “movimiento del niño”

<b>Búsqueda 9 – Cuerpo; “Movimiento del niño”</b>
GONTIJO, Karla Queiroz. O momento e o movimento educativo para o brincar de corpo inteiro: uma experiência com os educandos dos anos iniciais do ensino fundamental da escola Colmeia - 2012

Fuente: Bases de datos/organización de la autora

Las búsquedas 6, 8 y 9 nos presentaron un número muy reducido de estudios que tengan relación con el movimiento del niño o movimiento en la acción pedagógica. En la búsqueda 7 los términos utilizados fueron: Formación - pedagogía – niño – juego – cuerpo no obtuvimos resultados de estudios con relación directa con la temática de esta investigación, puesto que aparecía uno u otro término, de forma dispersa. Es importante destacar que, aunque muchas investigaciones estén vinculadas a Programas de Investigación en Educación, diversos autores-investigadores tiene formación inicial en el área de la Educación Física, lo que nos apunta que la comprensión del cuerpo y del

movimiento vinculados al juego en su mayoría no se originan en el área de Pedagogía.

Resaltamos además que, a través de la investigación realizada sobre la producción científica brasileña relacionada con el tema de la formación de profesores, verificamos que es creciente el número de investigaciones relacionadas con la educación infantil, así como la multiplicidad del enfoque sobre el niño pequeño, con avances significativos en la comprensión del niño como ser de derechos, ser social, productor de cultura.

### **Posibilidades de investigación**

Pudimos percibir que el juego es un objeto de estudio frecuente en las investigaciones que tratan sobre el niño, con aporte teórico diverso, pasando por referencias provenientes de la psicología, de la sociología, de la filosofía, de la educación física, de la antropología, posibilitando diferentes miradas y posibilidades de comprensión y práctica del juego. Buscamos incluir trabajos de abordajes diferenciados que nos mostraran un movimiento de superación del juego únicamente como medio de enseñanza o terapia, como ya mucho se vio en estudios y prácticas amparadas únicamente en los fundamentos de la psicología.

Sobre el cuerpo, los estudios que tratan del juego parecen ignorar el cuerpo que juega. Diversas investigaciones retratan análisis de prácticas del juego, del cuerpo en movimiento, lo que nos lleva a pensar en la formación, ya que este juego emergente como tema de investigación fortalece la importancia del mismo en las prácticas pedagógicas con niños.

Si el juego, el cuerpo y el movimiento inquietan, generan acciones diferenciadas, movilizan investigaciones y reflexiones también verificamos en estos estudios que enlazado a la prácticas positivas y enriquecedoras vienen los discursos de carencia de formación, de tentativas fundadas en experiencias personales, de aciertos y errores, de resistencias que pueden ser suavizadas con una mirada diferenciada hacia los niños y el juego en los espacios de formación de profesores.

Los estudios considerados de mayor relevancia sobre la formación de profesores y la articulación entre juego, cuerpo y movimiento del niño, corresponden a 1 (una) tesis de doctorado y 3 (tres) disertaciones de maestría, teniendo como autores a: *Nara Rejane Cruz de Oliveira*, en la tesis *Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas* (2010), bajo orientación de la Dra. Zilma Ramos de Oliveira, desarrollada en el Programa de Posgrado de la Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo *Amanda Fonseca Suenes Freitas*, disertación

con el título "Corpo, movimento e linguagem: em busca do conhecimento na Escola de Educação Infantil" (2008) con la orientación de la profesora Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira programa de Posgrado de la Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; *Gisela Maria Brustolin*, con el estudio intitulado "Aspectos da educação do corpo no currículo de pedagogia" (2009) bajo la orientación de Silvia Cristina Franco Amaral en el Programa de Posgrado de la Facultad de Educación Física de la Universidade Estadual de Campinas; *Fabiola Berwanger*, cuya investigación es denominada "Los saberes del movimiento del cuerpo en la educación infantil: el contexto de la formación de profesores en las licenciaturas en Pedagogía en Curitiba-PR" orientado por la profesora Dra. Marynelma Camargo Garanhani, defendida en el año 2011 en el Programa de Posgrado de la Universidade Federal do Paraná.

Cuadro 21: Investigaciones - Formación de profesores y la articulación entre juego, cuerpo y movimiento del niño

Año	Autor - título	Palabras clave	Referencial teórico
2008	Amanda Fonseca Soares Freitas Corpo, movimento e linguagem: em busca do conhecimento na escola de Educação Infantil	Corpo; movimento; linguagem; criança; Educação Infantil; Educação Física.	Bakhtin (2006); Bracht (1992; 1997;1999); Daolio (1995); Kramer (1998; 2002; 2003) , Sarmiento (2005)
2009	Gisela Maria Brustolin Aspectos da educação do corpo no currículo de Pedagogia	Corpo, Educação, currículo, Pedagogia.	Bracth (1999); Fontana (2000); Rago (2007); Sayão (2002); Soares (2002; 2004); Vaz (2002).
2010	Nara Rejane Cruz de Oliveira Corpo e movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas	Corpo. Movimento. Educação Infantil.	Bracth (1997); Brotto (1999); Daolio (2003;2004); Faria (1994, 1999); Faria e Melo (2005); Galvão (1992; 1995), Garanhani (1998; 2004); Kramer (1995)
2011	Fabiola Berwanger Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em Pedagogia em Curitiba-Paraná"	Formação de professores. Educação Infantil. Saberes do movimento do corpo infantil	Gatti e Barreto (2009), Marcelo García (1999, 2009) e Imbernón (2009); Barbosa (2009), Kramer (2002, 2006) e Oliveira-Formosinho (2002), Sayão (1997, 2000, 2002) e Garanhani (2004, 2005, 2010)

Aún en los estudios arriba listados, es posible percibir la presencia de un referencial teórico proveniente de la Educación Física, compuesto por los estudios de Bracth, Daolio, Brotto, Suenes, Sayão y Garanhani.

En el año 2011 es publicada la disertación de mi autoría, intitulada "Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica", bajo la

orientación de la profesora Dra. Silvia Christina Madrid Finck, en el programa de Posgrado en Educación de la Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, cuyas problematizaciones de los análisis y la contribución del jurado de defensa desencadenan la temática desarrollada en esta tesis.

Los análisis y consideraciones presentes estudios de Oliveira (2010); Brustolin (2009), Berwanger (2011) nos ayudan a constituir el marco teórico de esta investigación, en la cual defendemos la indisociabilidad entre juego-cuerpo y movimiento y la búsqueda de nuevas discusiones y prácticas jugadoras.

Así, el presente apéndice demarcó el estado del conocimiento sobre el juego, cuerpo y movimiento en lo referente a la formación de profesores para la educación infantil. La escasez de estudios que atiendan a la dimensión corporal y de movimiento que compone el juego y la validez de este tema en el proceso de formación inicial de profesores, nos muestra la relevancia y la necesidad del aguzamiento de la mirada de la Pedagogía hacia las especificidades del niño pequeño, reafirmando la validez de investigaciones y prácticas que se internen en la comprensión de las posibilidades del juego, comprendiendo el mismo como experiencia sensible, que envuelve y atraviesa el cuerpo y movimiento.

**ANEXOS**  
**Anexo 1-Cuestionario**

Sobre el respondiente:

Sexo: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Año de ingreso en el Curso de Pedagogía: \_\_\_\_\_

1. ¿Cuál es su concepción de niño?
2. Considerando el recorrido de su formación en el curso de Pedagogía, ¿en cuál (es) asignatura (s) hubo abordaje sobre el niño?
3. Considerando el recorrido de su formación en el curso de Pedagogía, ¿en cuál (es) asignatura (s) hubo abordaje sobre juego, cuerpo y movimiento?
4. ¿Cómo comprende el juego-cuerpo y movimiento en la medida en que pensamos la formación para actuación con el niño pequeño? ¿Hay relación entre estos tres elementos?
5. ¿Para qué sirve jugar?
6. Pensando en sus estudios y vivencias en las Prácticas, ¿hay especificidades en el juego de niños y niñas?
7. Tratar de juego/cuerpo y movimiento ¿involucra cuestiones de género?

## **Anexo 2 - Entrevista**

1. ¿Para qué sirve jugar?
2. ¿Qué sentidos pedagógicos tiene el juego?
3. ¿Cómo percibió la práctica del juego y del cuerpo en movimiento en las Prácticas Docentes en Educación Infantil?
4. ¿Hay diferencias/especificidades en el juego de niños y niñas?



## Anexo 3- Término de Participación en la Investigación



Universidad Nacional de La Plata  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Doctorado en Ciencias de la Educación  
Calle 51 e/124 y 125 (1925) Ensenada

### TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Acadêmico (a)

As discussões educacionais no que diz respeito a formação inicial de professores tem ampliado suas discussões sobre as relações teórico-práticas bem sobre a importância de dar voz ao acadêmico (a) no sentido de compreender suas expectativas, aprendizagens e necessidades. Neste sentido apresentamos, através deste, a Tese de Doutorado – em andamento - da doutoranda **Daiana Camargo**, sob orientação do Professor Dr. Pablo Ariel Scharagrodsky, intitulada provisoriamente: A formação dos professores de educação infantil: a compreensão de criança, corpo e o movimento diante da complexidade do brincar.

O trabalho fundamenta-se na discussão dos documentos que norteiam a formação dos professores na Pedagogia UEPG no que diz respeito a criança, brincar, corpo e movimento bem como na coleta de dados por meio de questionário e análise de diários de bordo do estágio de Docência na Educação Infantil.

Solicitamos a colaboração com vistas ao incremento desta pesquisa. Cabe ressaltar que o fenômeno a ser investigado diz respeito a Formação do Professor e sua compreensão de criança, brincar, corpo e movimento. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. As informações registradas (diários e questionários) durante a realização da pesquisa serão discutidas durante a análise qualitativa e os resultados divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica.

Neste sentido, o convidamos a participar, na condição de sujeito do estudo/pesquisa a qual dará suporte à Tese de Doutorado- em andamento junto ao Doctorado em Ciencias de la Educacion – Universidad Nacional de La Plata – AR, sob responsabilidade da Professora Daiana Camargo.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada.

Desde já, gostaria de manifestar minha gratidão quanto à preciosa colaboração, colocar-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente

Prof<sup>º</sup> Dr. Pablo Ariel Scharagrodsky

Prof<sup>ª</sup> Ms. Daiana Camargo